



Lucia Regina Vieira Romano

Prática e crítica da atuação teatral em onze ensaios

Prática e crítica da atuação teatral em onze ensaios

Lúcia Regina Vieira Romano

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ROMANO, L. R. V. *Prática e crítica da atuação teatral em onze ensaios*. São Paulo: Editora UNESP, 2024, 268 p. ISBN: 978-65-5714-551-7. <https://doi.org/10.7476/9786557145517>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**PRÁTICA E CRÍTICA DA
ATUAÇÃO TEATRAL EM
ONZE ENSAIOS**

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Luís Antônio Francisco de Souza

Marcelo dos Santos Pereira

Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Paulo Celso Moura

Ricardo D'Elia Matheus

Sandra Aparecida Ferreira

Tatiana Noronha de Souza

Trajano Sardenberg

Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

LUCIA REGINA VIEIRA ROMANO

**PRÁTICA E CRÍTICA DA
ATUAÇÃO TEATRAL EM
ONZE ENSAIOS**



editora
unesp
DIGITAL

© 2024 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

R759p Romano, Lúcia Regina Vieira

Prática e crítica da atuação teatral em onze ensaios / Lúcia Regina Vieira Romano. – São Paulo : Editora Unesp, 2024.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5714-551-7 (eBook)

1. Teatro. 2. Teoria atoral. 3. Matrizes de interpretação. 4. Pedagogia do teatro. 5. História e crítica teatral. I. Título.

2024-1251

CDD 792

CDU 792

Índice para catálogo sistemático:

1. Teatro 792

2. Teatro 792

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo 304863/2022-0)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

O modo provocativo de lidar com as contradições é um elemento formal determinante do ensaio: o ensaio é um experimento.

Machado, “As formas e a vida”

SUMÁRIO

Introdução: ensaiar 9

- 1 Sobre a tradição e a interpretação teatral:
procedimentos do ator e da atriz contemporâneos
diante dos “mestres” e das “tradições de
atuação” 13
- 2 Poéticas atorais e estética teatral:
terminologias em mutação 23
- 3 Hipóteses de trabalho 29
- 4 O percurso das práticas atorais e o desenrolar da
noção de pedagogia do ator e da atriz 41
- 5 Formação em interpretação e as escolas, em
territorialidades diversas 59
- 6 A pedagogia de Constantin Stanislavski:
variações históricas na experiência do Sistema 83
- 7 A trama entre pedagogia e trajetória criativa em
Vsevolod Meyerhold 143
- 8 Jacques Copeau e Louis Jouvet: pontes entre
França e Brasil na cultura do ator e da atriz
brasileiros 171
- 9 Definindo as matrizes nacionais a partir
da experiência dos coletivos de teatro
paulistanos 193

10	Rascunhos para uma crítica atoral	213
11	As pedagogias atoriais na linhagem dos mestres reformadores da encenação do século XX: perspectivas de controle e estratégias de não sujeição	235
	Referências	249

INTRODUÇÃO: ENSAIAR

Introdução: ensaiar

Este livro reúne onze ensaios sobre o fazer de atores e atrizes no teatro. Flerta com uma coincidência entre duas práticas distintas: o ensaio como etapa fundamental do processo criativo de atores e atrizes e como forma de escrita reflexiva.

Olhando para o ensaio teatral, percebemos uma atividade singular, de utilidade e temporalidade próprias, que o distingue de outras atividades artísticas. Ensaiai é um trabalho, embora ameace a lógica produtivista: bastante dispendioso, no esforço empregado e no investimento pessoal e coletivo que demanda, resulta num “produto” de feitiço incerto. De natureza experiencial e sem fim em si mesmo, aspira ao “devir”. Ainda que muito se faça em um ensaio, parte do vivenciado poderá desaparecer ou ser descartado (ou, ao menos, devemos garantir que ensaiar seja uma ação errática e livre). O ensaiar, por isso, precisa ser sorvido sem pressão excessiva, sob o risco de tornar-se infértil, moroso ou impossível de suportar.

Ensaiai pede a repetição no tempo. Apenas na acumulação da experiência é que se constata se uma conversa, uma cena, um movimento ou uma sonoridade, descobertos em ensaio, ganharão ou não algum sentido.

Além disso, o ensaio dita seu próprio andamento. Retalha o dia em pedaços e confunde o ritmo da semana; borra a passagem das horas, quanto mais envolvente se torna. Estrategicamente, para que

o restante do mundo possa ter fluxo e ressonância, suspendemos um período de ensaio, a fim de retomá-lo logo adiante. Mas, de pouco vale a pausa momentânea, porque mesmo quando se embarca em outra atividade, não importando a gravidade ou a intensidade, o ensaiar não para. Fica esquentando dentro do corpo e dá estalos na memória. No final das contas, continuarão surgindo novas questões conforme se experimenta, de tal modo que um processo criativo, distribuído em ensaios, nunca termina: ele é suspenso, para chegarmos à estreia e temporada.

Ensaiair é também uma prática social, pois até quando se ensaia sozinho, continua por perto o desejo pelo outro e a necessidade de entender como será estarmos juntos. No ensaio, projetamos interlocuções futuras e imaginamos o compartilhamento feliz.

Cientes disso, dizemos que ensaiar é impagável.

Há saberes que só se constituem pelo ensaiar, distinguindo-se de outras formulações da experiência especulativa por carregar a marca da prática, de quem busca aprender a lidar com... o próprio ensaio. Por isso, quando registramos saberes ali descobertos, procuramos uma forma que dê suporte a esse jogo entre a almejada objetividade científica, de quem analisa a vivência, e a promíscua mistura com a experiência, de quem faz parte da criação. Emerge, então, uma escrita cujo duplo desafio é valer-se de conceitos gerais, consagrados no repertório teatral, e, ao mesmo tempo, dar contorno a impressões, sensações, pensamentos e outras afetações que o dia a dia da sala de ensaios faz aflorar.

Daí, que se distinguem (e se contaminam mutuamente) uma ciência da prática e uma teoria do teatro. É possível discernir, nesse bojo, uma ciência atoral, diversa de outros postulados derivados das práticas de ensaio, a exemplo de uma ciência da direção, da dramaturgia, da iluminação e assim por diante. No que cabe aos atores e atrizes, não seria equivocado afirmar, inclusive, que sua produção deságua numa discursividade nem sempre considerada, em virtude do que se estabeleceu como campo privilegiado da teorização, ao longo da história do teatro. Por isso, a resultante teórica da prática atoral é dissidente, no sentido de concorrer com (e, por vezes,

contrapor-se a) uma teoria teatral dita “geral”, concordante, que se construiu em torno dos feitos de dramaturgos e diretores.

A comunicação desses conhecimentos acumulados pelos atores e atrizes de teatro segue em busca de uma consciência científica, assim como de estratégias para o compartilhamento de suas metodologias de ação e processos de pensamento. Cartas, diários pessoais e manuais práticos são parte do *corpus* bibliográfico da teoria atoral, como nos casos bastante conhecidos de Luigi e Francesco Riccoboni e João Caetano (Romano, 2013). A escrita acadêmico-científica integrará esse *corpus* recentemente, quando a formação acadêmica de atores e atrizes se torna comum na área e passa a fazer diferença no contexto profissional. Isso, sem dúvida, não descarta outras reflexões, como a do filósofo Denis Diderot, fundamental para o pensamento sobre a atuação, ou dos teóricos da interpretação modernos, que formularam suas teorizações a partir das necessidades de seus projetos de direção.

Discute-se no campo da interpretação qual seria a melhor forma de absorver a experiência de ensaiar, diante da potência de transformação notável ali. O ensaio como forma – parodiando Adorno (2003) – afeita à expressão da subjetividade e à coordenação de elementos por justaposição, sem as amarras cientificistas (que exigem, por exemplo, uma lógica discursiva direcionada a uma conclusão), parece ser uma opção favorável, uma vez que os elementos que atravessam os territórios típicos da criação dos atores e atrizes são muito móveis, plenos de variações e contradições.

Em virtude disso, as discussões aqui expostas tentam replicar o dinamismo do ensaio escrito, para destacar a ciência da prática e, quiçá, “pôr à prova [...] as sutis variações experimentadas por seu objeto às mãos do seu crítico” (ibidem, p.38), ou seja, permitir que essa visada recoloque questões da teoria estética e da história do teatro, para inspirar outros diálogos. Quando se ensaia, se reordena elementos significativos de novo e de novo e de novo. Não há certeza alguma, a não ser uma franca disposição para a revisão, atividade de enorme serventia.

São onze os textos apresentados, embora quem já teve o privilégio de despender horas e horas de seus dias num espaço de trabalho,

mergulhada num processo criativo, treinamento ou aula (englobando sob o termo “aula” variados tipos de experiências formativas), sabe que o total de onze é número acanhado, diante da quantidade de assuntos que derivam do cotidiano da prática atoral. Foram selecionados aqui alguns textos que, se não esgotam esse volume de questões por investigar, desenharam um percurso de pensamento sobre os impasses e invenções do ensaiar, na perspectiva dos atores e atrizes.

Esses ensaios são sínteses críticas produzidas ao longo dos últimos seis anos e têm servido de suporte teórico às aulas de interpretação, na licenciatura e bacharelado em artes cênicas, e de pedagogia da atuação, na graduação e pós-graduação. Dessa forma, dialogam com outras fontes, nem sempre acessíveis aos e às estudantes de interpretação e de artes cênicas, assim como ao público em geral, enquanto organizam abordagens originais sobre uma ciência atoral contemporânea. De maneira inaugural, também provocam o atrito entre as referências eurocentradas e o contexto brasileiro, constituindo uma trama pertinente ao nosso momento histórico.

Espera-se que essa ciência atoral, em constituição e aqui defendida, possa ser compreendida como um campo de conhecimento de interesse não apenas para os atores e atrizes, mas para todas as pessoas que ensaiam atuar, acompanhando, auxiliando, observando e analisando a experiência do “estar em cena” (no teatro e no audiovisual), os saberes e os processos envolvidos nesse fazer.

1

SOBRE A TRADIÇÃO E A INTERPRETAÇÃO TEATRAL: PROCEDIMENTOS DO ATOR E DA ATRIZ CONTEMPORÂNEOS DIANTE DOS "MESTRES" E DAS "TRADIÇÕES DE ATUAÇÃO"

Com vocês, a tradição

Qual a relação entre o fazer de atrizes e atores hoje e as linhagens de interpretação do cânone teatral euro-ocidental? Existe uma tradição continuada nos modos de atuar empregados nos teatros de hoje? O que esta tradição ou as diversas tradições operantes no campo da interpretação vigentes na cena contemporânea sugerem ou impõem para as práticas criativas e pedagógicas em artes cênicas?

Para discutirmos a perspectiva do trabalho em interpretação na cena atual, fazendo jus à complexidade da sua trajetória histórica e a urgência das demandas do presente, vale considerar o contexto em mutação, em contraste com outras ocasiões na história do teatro em que o sentido de "tradição" entrou em pauta. Entendemos que essa relação implica observarmos tanto o sentido dado à experiência (coletiva e comunicável) na atualidade da prática criativa dos atores e atrizes, quanto a noção ali implícita de história (e de passado).

O sentido da tradição, assim como sua (re)leitura em um novo tempo, é uma constante da criação teatral, uma parte fundamental da criação do cânone e também das suas variações. Evocá-la, seja como uma garantia de pertencimento, ou algo a ser repellido, tem determinado no dito teatro ocidental poéticas da cena e processos de criação e aprendizado. O interesse do dramaturgo irlandês William Butler Yeats na sinestesia conduziu sua dramaturgia

simbolista para o teatro *nô* japonês; os princípios dramáticos derivados dessa influência qualificam obras como *Four plays for dancers* e, com relação mais remota, porém ainda presente, *Calvary*. Vsevolod Meyerhold extraiu da Ópera de Pequim conceitos para o que denominou composição sintética, além de outros fundamentos de seu teatro de convenção explícita. Brecht também investigou elementos da dramaturgia e da atuação na ópera chinesa tradicional, preocupado em romper com preceitos do fazer teatral ocidental fundado na representação e em “despertar” o público da sonolência e da hipnose por ela gerados; enquanto Artaud inspirou-se na “poesia no espaço” do teatro balinês para criticar o modo de operação do espetáculo europeu, em seu excesso palavrório e logocentrismo.

Mais atualmente, nas próprias “sedes” da tradição, ou nos espaços onde nos acostumamos a reconhecer um caráter de “fonte”, inaugural, conhecimentos das formas de teatro e dança de origem mais remota são reinventados no entrelaço com pressupostos da contemporaneidade, na medida das necessidades e invenções dos e das fazedores, dando origem a revisões da tradição, como é o caso do encenador e dramaturgo japonês Kara Jûrô, revolvendo o *kabuki*, ou do encenador e pesquisador Abhilash Pillai, que contradiz as expectativas da identidade cultural indiana por meio de sua cena. A pesquisadora brasileira Juliana Ferreira Machado (2021) investiga como as formas da cultura popular brasileira podem alimentar uma cena performativa mais favorável à penetração de realidades plurais, como exemplifica o modo de fazer do Grupo Grial (PE). Em paralelo, novas produções teatrais se reportam às investigações a elas anteriores, também construindo trânsitos entre formas modelares e suas dissidências, alargamentos e variantes, por exemplo, quando o teatro físico visual revê a corporeidade teatralizada e a visualidade que a cena de Meyerhold propôs na Rússia do século XX, em roupas que deslocam sua polifonia para atender às inquietações do teatro experimental do Brasil, nos casos dos grupos Teatro Balagan e Performa, ambos de São Paulo (Cavaliere, 2022).

Sorver a tradição

O fenômeno do interculturalismo¹ é uma das formas de transformação da tradição, mas não apresenta sempre um mesmo tipo de “aproximação”: Ariane Mnouchkine, Peter Brook, Jerzy Grotowski e Eugenio Barba, para comentar alguns nomes que nos remetem ao teatro intercultural, voltam-se para as formas de teatro tradicionais com interesses diversos, mesmo que igualmente interessados no aspecto da encenação em sua totalidade. Mnouchkine visa criar uma poética teatralista, aplicando à encenação de textos da dramaturgia ocidental formas de treinamento e recursos de linguagem do teatro oriental japonês, das máscaras balinesas, da dança-teatro indiana e da *commedia dell’arte* italiana, com a finalidade de criar campos vibráteis e instaurar uma atmosfera de teatralidade diferenciada.

Em montagens como *Os Iks* e *Mahabharata*, Brook resgata da cultura indiana as narrativas épicas que investigam a trajetória do humano, pesquisando não apenas a história a ser contada, como também as regras formais da narratividade e da cena oriental. Grotowski mergulha fundo nas práticas teatrais e na relação entre tradição e esoterismo, trabalhando fora dos contornos do teatro-espetáculo. Barba investiga o corpo dilatado, energizado, dos mestres e praticantes das danças e do teatro tradicionais ao redor do mundo. Para isso, em seu grupo, o Odin Teatret, convida-se especialistas; faz-se residências, viagens de campo no exterior e atividades de intercâmbio, entre outras tentativas de absorção desses outros “textos da cultura”.

Em contraposição, o ponto de vista decolonial, que permeia questionamentos atuais sobre o espaço das tradições no teatro contemporâneo e o interculturalismo, provoca questões diversas daquelas presentes na onda de interesse em torno das tradições teatrais ocorrida em fins do século XIX e início do XX. Ainda assim, a herança desse movimento sobrevive até hoje – situação cujo exemplo de Eugênio

1 O conceito de Schechner (1984) nasce no campo dos estudos da performance, separado da versão mais política, ou institucional, da troca cultural (diversa, portanto, do internacionalismo).

Barba, em sua antropologia do teatro, é expoente. Para Barba, sabemos, é importante observar culturas teatrais “estrangeiras”, fontes de comportamentos cênicos de valor exponencial, a fim de desmontar hábitos de criação e prática do ator e da atriz aculturados na perspectiva ocidental e europeia. Com esse intuito, o diretor do Odin Teatret busca a “repetição”, princípios que, ao redundarem em diversas culturas, possam ser considerados fundamentos para o trabalho do ator e da atriz.

Cabe ponderar que o procedimento, de fundo estruturalista, poderia ser também lido como reducionista, porque extrai de contextos exógenos elementos que colaborarão para a formulação de conceitos teóricos e práticas, sem trazer dessas culturas “originárias” toda sua complexidade, arriscando-se a observar “o estrangeiro” pelo olhar do exotismo; o que é também uma face do consumismo cultural. Barba, apesar de mirar para sua própria tradição eurasiana, a fim de resgatar também “em casa” os princípios que retornam, mantém uma perspectiva habituada a definir o “outro” a partir de valores próprios, transportando para a perspectiva de sua cultura teatral modos de fazer artísticos de culturas não europeias.

Internacionalismo e interculturalismo, resume Linda Bulik (1995), é uma aliança a ser revista, uma vez que provoca os limites de uma ética da alteridade, da qual não escapam os produtos culturais. A ação intercultural, cabe considerar, nem sempre está pautada na reciprocidade, uma vez que de modo geral o “não-ocidental”, ou o “autóctone”, é tomado como um repositório de recursos, a serem evocados e remodelados segundo o gosto do visitante (em sua maioria, representado pela figura do europeu ou norte-americano, ou pelo modo de aproximação e apropriação praticados e ensinados pela cultura teatral desses povos). Rustom Bharucha (2017), intelectual indiano e professor de teatro e estudos da performance na Universidade de Jawaharlal Nehru, em Nova Delhi, reclama que os privilégios de acesso a outras culturas e de fruição do capital social e cultural não são iguais para as partes envolvidas na “troca cultural”, o que sustenta relações de dominação e dualismos, entre outros, a polarização entre ocidente e oriente, assim como entre centro e periferia.

A ida de artistas europeus às “fontes da tradição” falharia em não considerar, dessa forma, as políticas de localização que limitam a reciprocidade na circulação dos saberes, mesmo entre artistas e grupos de teatro, resultando numa forma de eurocentrismo continuado.

Diferenças entre tradicional e clássico

Nos limites do grande território geográfico e simbólico consagrado como Ocidente, o uso do termo “tradicional” tem múltiplas consequências. Se por um lado remete a um objeto velho e ultrapassado; algo a ser encerrado num museu e, ali, conservado para a posterioridade, por outro, sugere uma origem confiável, em sua pureza original e atestada permanência no tempo (Néia, 2017). Sem obrigatoriamente competir com a sede pelo novo e “original”, o tradicional concorre, portanto, com o estatuto do clássico, aquilo que merece ser referência e medida de valor e que, diante de sua importância reconhecida, deve permanecer “conservado”, sempre admirável e abrigado das intempéries e da putrefação.

De outro modo, no chamado Oriente, conforme este outro território é visto pelo Ocidente (em que pese o olhar euro-centrado que o define), a tradição refere-se a certa essência do humano; ideia que se reflete no emprego de elementos convencionados² em linguagens artísticas diversas, inclusive, no teatro. Em vez de alijada do presente e encerrada num espaço de preservação, a noção de tradição nas culturas orientais parece integrar-se melhor ao fluxo temporal, abrindo-se às contaminações da prática cotidiana. Ao mesmo tempo, em localidades em que as formas teatrais tradicionais continuam

2 No teatro tradicional japonês, estão contemplados diversos elementos que tornam esse modo de fazer teatral único: a riqueza visual de figurinos e cenários; a experiência holística do evento teatral; a ideia de teatro enquanto encontro de espíritos; uma aceção diversa do treinamento atoral e a convenção como elemento estrutural da linguagem da cena são alguns elementos diferenciais desse tipo de arte teatral, que continuam a despertar o interesse do público e a alimentar as investigações dos artistas e pesquisadores da cena.

dominantes, é possível imaginar os conflitos gerados pela tendência à preservação, por um lado, e a necessidade de integração dos artistas e obras aos ditames do mercado internacional de produção teatral, sedento pelas ditas inovações, por outro.

No que diz respeito às poéticas da interpretação que hoje identificamos como resultantes dos estudos sobre as leis da criação do ator e da atriz na cena euro-ocidental, o afastamento da ideia de “clássico” denuncia a incontornável transformação histórica do ofício de atuar e, ato contínuo, de seus conceitos. Por exemplo, soa no mínimo estranho tratar as técnicas e sistemas de representação do teatro grego numa perspectiva de continuidade, diante do dinamismo e multiplicidade dos processos criativos atorais. Como recuperar as formas concretas com que os atores das festividades Dionisíacas se expressavam? De todo modo, qual o sentido de atuar um texto grego do período clássico como os atores fariam na Grécia do século V a.C.?

O recurso viável ao trato das fontes clássicas seria, portanto, partir dos desafios que as palavras e ações dos textos dramatúrgicos conservados nos colocam (acompanhados dos esparsos registros conhecidos sobre a presença de atores, dançarinos, musicistas e outros oficiantes na cena), para indagar se alguma possível semente da noção de representação atoral ali depositada ainda carrega elementos sensíveis e conhecimentos válidos para o horizonte de inquietações e expectativas dos tempos de hoje.

Helen Foley (1998) resume, ainda sobre as tragédias gregas, que toda apresentação contemporânea de uma obra clássica será experimental, envolvendo as tarefas de tradução dos originais e de enfrentamento *do que não sabemos* sobre suas formas de comunicação com a plateia. Por fim, aponta como uma feliz “apropriação” (ou, desmontagem e reconstrução) de um clássico a encenação dos textos de Eurípides e Sófocles por Andrei Serban, em *Fragments of a Greek Tragedy*. Na encenação com o Teatro de Bucareste, que estreou em 1972 e continuou por anos em circulação, chegando ao Brasil em 1991, atores e atrizes lograram habitar com seus corpos a dimensão sonora das palavras dos autores, produzindo um efeito

de comunicação intenso, ativando a energia produzida pelas ideias ali contidas. Não à toa, destaca a professora de estudos clássicos da Columbia University, Serban nutriu-se das tradições teatrais, recorrendo às técnicas dos teatros *nō*, *kathakali*, *kabuki* e balinês para garantir que os temas dos textos clássicos ganhassem a qualidade requerida na fisicalidade dos atores e atrizes.

O sentido da tradição, nesse caso, é exposto a uma espécie de autoconsciência da luta humana diante da temporalidade e da história. Essa consciência, sabemos, é ela mesma marcada pelo “espírito do tempo”, com matizes que variam segundo as lentes da modernidade e da contemporaneidade. No caso da arte da interpretação, não seria errado afirmar que a tradição se ajusta aos horizontes do teatro moderno: na prática atoral, localizamos certos comportamentos cênicos ainda dominantes, que se associam ao “mestres do teatro moderno”. Ou seja, o projeto moderno – para Jean-Jacques Roubine (1982), uma evolução do espetáculo teatral marcada pela imposição da figura do encenador e pela prática de sistematização de seus intentos, sustentado pela revolução tecnológica da eletricidade e pela expansão das fronteiras nacionais das formas cênicas – permanece efetivo há mais de um século (diz o autor que desde os últimos anos do século XIX), influenciando a “retórica do palco” (Roubine, 1982, p.25) de atores e atrizes nossos contemporâneos.

De que modo as tradições alimentam as práticas dos atores e atrizes hoje e as teorias de interpretação em voga? Para Fabricio Cruciani (2012), o que sobrevive da tradição euro-ocidental na cultura atoral de hoje deve crédito a uma experiência teatral que não se limitou ao espetáculo teatral, mas vazou para o teatro-pedagogia, contrapondo-se com força às didáticas conservadoras da atuação, anteriores a Antoine, Stanislavski e Copeau. É interessante que o comportamento revolucionário desses fundadores da interpretação tenha se tornado, com o passar do tempo, também associado à conservação de um tipo de pedagogia do ato de atuar já centenária. Esse movimento, porém, não escapa à tensão que Patrice Pavis (1992) identifica, na teoria teatral, entre uma atitude ideológica imperia-lista da maioria e uma outra atitude ideológica da minoria. O autor

continua afirmando que os “modos menores” têm uma influência estrutural, impondo características originais que, para pensadores como Deleuze e Guattari, são essenciais para um “devir-menor”: estes modos desterritorializam o campo dominante, aproximam-se do contexto político mais localizado e contemplam uma enunciação coletiva, mais polifônica. Desse modo, é esperado que um “devir-menor” nas culturas e poéticas de atores e atrizes aponte para maneiras de viver a experiência criativa que os diretores-pedagogos não arriscaram ensinar.

Aproximar-se da tradição é transformá-la

Michel Foucault (1987), falando sobre a análise histórica, discute o impulso totalizador que procura destacar estruturas fixas e apagar as irrupções do que é descontínuo. Também no teatro, a hegemonia de técnicas e estratégias de interpretação que frutificaram no século XX e ainda vigem no século XXI espelha esse jogo de forças entre estruturas fixas e modos descontínuos, sendo que a manutenção das estruturas implica na supressão do que é operado fora da norma. A noção de tradição como uma síntese sem sustos, portanto, encerra um impulso de controle por parte de atitudes e ideias dominantes, merecendo ser questionada.

No momento atual, outras vozes se fazem ouvir, reclamando espaço para suas formas de expressão e criticando a adoção compulsória de elementos de culturas “dominantes”, ao lado da apropriação de elementos das culturas “subalternas”. Esse discurso encontra suporte em autores como Rustom Bharucha, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos, que defendem o espaço do “terceiro mundo” (ou, a visão do dominado), numa crítica à globalização e ao interculturalismo; revisão que vem a calhar, no campo teatral, para refletirmos a respeito da permanência e da transformação das tradições de interpretação do século XX.

As tradições de interpretação não representam uma autoridade absoluta sobre atores e atrizes de hoje, mas reúnem alguns

pressupostos que determinam o hoje, ou “[...] o horizonte no interior do qual pensamos” (Palmer apud Wu, 2004, p.181). Dessa forma, elas não estão estanques, nem constituem um objeto fora de nós, pois nos brindam com a noção de historicidade. Ao interpelá-las, interpelamos a nós mesmos e transformamos a ideia de origem e suas premissas. Segundo Wu (2004, p.184):

O que está em jogo na relação com a tradição é o nosso próprio ser histórico, na medida em que a tradição é fonte de preconceitos e é, portanto, para ela, que se dirigem as remissões na interpretação. A tradição faz-se presente como um passado que atua e, por isso, o intérprete está numa relação de pertença com a tradição e com a história.

A reflexão de Wu indica as tradições como fontes não de informações, mas de experiências, que aproximam o sujeito de hoje a uma revitalização do trabalho da coletividade, que a história soterrou. De modo semelhante, Fischer (2015) trata a procura pelas origens de uma arte, fato recorrente nos estudos sobre as tradições teatrais (no caso dela, do *butô* japonês), como uma possibilidade de reconhecermos um grupo de enunciações heterogêneas em coexistência na organização de um dado discurso. O estado inaugural dos modos de atuar que podemos reconhecer hoje, então, não seria “mais perfeito”, nem “mais puro” do que a leitura que nos cabe sobre eles. Assim, ao tratarmos das formas atorais, cuja fundação remete a um tempo-espço que nos antecede, a intenção de oferecer um ponto zero como estratégia de resgate é problemática e irrealizável, visto que não haverá uma verdade ou unidade a reencontrar. No fluxo da história, como indica Benjamin, só há ruptura; sendo papel daquele e daquela que a inquire reinserir-se no fluxo, e encontrar ali um sentido próprio.

Nessa perspectiva, o ator e a atriz que vivenciam um processo de criação dentro de uma tradição de interpretação sempre farão uma recriação: não é possível falar pela tradição, como um porta-voz de uma entidade abstrata, tampouco se cobrar (ou ser cobrado) pela preservação de sua pureza. Contrariamente, cumpre manter um diálogo entre as intenções artísticas, nascidas de um contexto

cultural, e as condições que se constituíram no conflito entre um(a) artista ou um coletivo e os elementos de seu universo espaçotemporal. Assim, o procedimento do ator e da atriz contemporâneos diante dos “mestres” e das “tradições de atuação” será semelhante ao de um(a) estrangeiro(a), que se aproxima da coleção de preconceitos que se mostram no país visitado, aderindo a essas dinâmicas estrategicamente, para criticar e ressignificar os sentidos dos seus próprios pré-conceitos. Só assim é possível potencializar a recepção daqueles signos num novo composto: a mera reprodução de formas é um modelo ingênuo de emprego da tradução entre o hoje e as correntes conhecidas de interpretação no teatro; sabê-las significa, então, ser interpelado(a) por elas e responder a essa interpelação de um modo que cabe a cada um e a cada uma.

Em conclusão, os saberes sobre as maneiras de interpretar no teatro que podemos apreender a partir das considerações dos (e das) “mestres”, no bojo das tradições de atuação, dizem respeito a algumas linhagens reconhecidas como fundantes e, ao mesmo tempo, a modos de operar não essenciais e nem imutáveis, posto que já foram transformados pelo contexto de sua disseminação e pela mediação da nossa própria curiosidade como atores e atrizes de hoje. A consciência do inevitável hibridismo, ao invés de ser um impedimento para a melhor descrição das práticas de interpretação tradicionais e suas especificidades, pode auxiliar a identificar o estado em processo que as caracterizam, na variedade de modos de fazer hoje conhecidos. Do mesmo modo, as novas vozes de atores e atrizes que buscam expandir na cena emergente suas opiniões e valores devem ser acolhidas, cientes de que seu fundamento será também o passado, em sua atuação e em seu efeito.

2

POÉTICAS ATORAIS E ESTÉTICA TEATRAL: TERMINOLOGIAS EM MUTAÇÃO

Como tratar do estatuto do ator e da atriz, num arco temporal mais largo, se a maneira como podemos descrever os comportamentos cênicos, desde seu aspecto mais pontual até seu caráter marcado pelo hábito e pela cultura, é atravessada por rupturas, cuja compreensão pede nossa integração ao fluxo incessante da história? Os aspectos estéticos dos modos de atuar, sabemos, são determinados e explicados por fatores sócio-políticos, os quais implicam no sucesso das convenções adotadas e dos processos que as engendram e articulam, em consonância com valores da sociedade, um território sempre em disputa. “É necessário que o teatro opere como um instrumento de comunhão e integração social [...]”, pontua Estrela A. Castromuñoz (2009, p.90-91, tradução nossa);¹ afirmativa que anuncia o entrelace entre arte atoral e sociedade, bem como a associação entre o interesse público e as propostas das técnicas de atuação, ao lado dos demais elementos do espetáculo que contribuem para o entendimento das figuras representadas.

A separação entre estética, poética e ética, portanto, é um esforço reflexivo, voltado à definição de parâmetros analíticos que permitam observar fenômenos complexos, como o fazer teatral. Pode-se dizer que algo que emerge, em contraste com um contínuo ideal e

1 No original: “*Es necesario que el teatro opere como un instrumento de comunión e integración social [...]*”.

anterior ao seu “acontecimento”, destaca-se como uma poética: a singularidade não é oposta a um tipo de verdade (formas e pensamentos) já existente, mas nomeia sua potência de transformação. O poético seria, assim, uma nova combinatória, mais flexível que o sistema de cânones de dominância do estético; daí que seu valor ético é inerente à sua potência política, de questionar esse sistema.

Tal distinção entre poética, estética e política, vale dizer, deixa entrever também uma certa nostalgia de uma concepção de tradição, reservada à eternidade de suas formas (Oliveira, 2016). A esse respeito, Jacques Rancière (2012, p.12) pontua: “[...] são os textos de Jean-François Lyotard que melhor assinalam a forma como a ‘estética’ pôde tornar-se, nos últimos vinte anos, o lugar privilegiado em que a tradição do pensamento crítico se metamorfoseou em pensamento do luto”.

Embora possa nutrir um olhar conservador diante da mutabilidade intensa da vida social, a reflexão filosófica sobre os estilos e técnicas atonais irá problematizar a natureza dos juízos sobre o que é perceptível nessas tendências artísticas em progresso. A Estética, para autores seminais como Aristóteles, está no campo das ideias e remete a uma faculdade de sentir, ou às formas de apreensão do Belo. Quando aplicada a um período, ou a um estilo, irá determinar seus aspectos formais característicos; mas esse seria um sentido fraco do termo, visto que a estética não é prescritiva a priori. Podemos afirmar, portanto, que os “modos de fazer” dos atores e atrizes pertencem ao campo da Estética, existindo sim uma repercussão estética em torno deles, assim como um território de debate rico sobre o sentido e a finalidade (sua utilidade moral, ou sua ética) que evocam. Se assim não fosse, ao criticar, teríamos problemas interpretativos para tratar a complexidade das criações, cujos discursos, figuras e ordenações guardam conexão com aspectos mais existenciais, ou mesmo espirituais, em comparação com seus aspectos rigorosamente relacionados à artesanaria.

De certo modo, essa hipótese concorda com o pensamento que afirma os dois termos, estética e poética, como correlatos. Unidade e variedade, ilimitado e limitado, de modo geral, estão em todas as

coisas visíveis, diriam os filósofos gregos, que contribuíram para a constituição de conceitos que até hoje nos ajudam a entender a realidade concreta e a arte dentro da atividade humana. Nas palavras de Aristóteles, a arte imita a natureza; conforme sugere João Vicente Ganzarolli de Oliveira (2009, p.101), uma frase “[...] tão grega e aristotélica ao mesmo tempo: imita-se, no sentido de complementar o processo natural de produção, trazendo à existência o que antes não existia”.

Seguindo os passos de Aristóteles, estabelecemos juízos de valor diante do que a obra provoca, tanto pela via da inteligência (noética), sensivelmente afetada pelo mito e pelo enredo, quanto pela via das emoções (patética), afetada pelo conjunto do que é tangível, ou seja, aquilo que se apresenta e que pode ser visto e ouvido, somado ao que pode ser apreendido pelas sonoridades, pausas, silêncios e movimentos, ainda que de modo mais impalpável. Nas anotações que reúne na *Poética*, está em jogo o interesse do filósofo em tratar das artes criativas, que exigem uma ação, ou uma finalidade (Mostaço, 2020). Ele deseja discutir tal finalidade e, por isso, coloca o debate no campo da “[...] investigação filosófica que implica, além de considerações sobre o fazer poético, a avaliação da inserção prática das artes na formação e elevação espiritual dos homens; e neste sentido, importa-lhe muito o efeito produzido, i.e., como o manifestar-se da obra afeta o homem, o espectador da obra” (Santoro, 2007, p.5).

Ao tematizar as artes geridas pelas musas (em que se incluem a tragédia, a comédia, a poesia lírica, a epopeia, a erótica e outras estratégias de afetação do humano, dispostas segundo o que se quer atingir), Aristóteles valoriza o aspecto da práxis, ciente de que nem todo efeito da obra encerra-se em suas qualidades meramente formais. Esse interesse realiza-se numa poética, que diz respeito às obras em relação aos seus processos e tipos de recepção; uma vez que *poiésis* remete a *poiein*, que faz referência ao criar, ao fazer. José Ortega y Gasset (1967) acrescenta, ainda, que tal poética demanda uma mente social, ou seja, uma relação de engajamento entre o ser e o mundo.

Reagindo à nostalgia da tradição notada por Rancière, já citada aqui, o uso que se faz hoje do termo poética enfatiza o valor estético das obras a partir de seus processos (uma espécie de “fazer-ação”), bem como de suas transformações históricas, e não apenas de relação estabelecida com o Belo absoluto (e, de qualquer modo, não há mimesis se não houver criação sobre o mundo natural). Luigi Pareyson (2001, p.11) sintetiza bem a noção que nos interessa:

Programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte.

Assim, o valor da obra artística desloca-se para categorias mais sedimentadas no que se apresenta em seu sistema de significação e em seu contexto de produção, relativizando parâmetros canônicos alheios àquela criação. Substitui-se, por consonância, o estatuto do criador genial, que mira a grande arte, pela imagem de um(a) artista fazedor(a), que trabalha artesanal e cotidianamente. A revisão desses cânones interessará a cada modo de fazer e a cada ato artístico de uma maneira singular. O botão, por exemplo, o valor do Belo não depende da geração de esquemas visuais que eliminem a feiura, ou o grotesco. Para o balé clássico, contrariamente, o valor do Belo está atrelado à leveza e à harmonia corporal no espaço-tempo. Abandonamos, assim, a fé numa teoria geral da arte, pela luz esclarecedora de um modo de articular “[...] maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações” (Rancière, 2012, p.13). Essa descida da perspectiva crítica ao mundo fenomênico é favorável para pensarmos a obra teatral contemporânea, construção sónica que depende da ação, do destino de interação entre cena e plateia.

Em termos da atuação, de modo semelhante, a poesia da cena (determinada por arranjos estéticos baseados em ênfases, mais visuais ou mais textuais e assim por diante) pendura-se

inevitavelmente a uma ética (selada nos compromissos com a investigação de si, ou com a projeção das relações sociais e assim por diante), determinando em grande parte as poéticas de atuação diferenciadas. Mais uma vez, o termo “poética” reivindica a relação inseparável entre modos de fazer técnicos e os elementos organizados a fim de proporcionar maneiras de “partilha sensível” (Rancière, 2012, p.15), precipitadas em formas de apreensão visual, sonora, cinética etc.

À maneira das poéticas da cena ante a estética teatral, a cultura teatral dos atores e das atrizes abriga modos de conhecimento que interagem com modelos recorrentes nas artes cênicas. Esses conhecimentos apresentam-se nos hábitos cotidianos, com suas singularidades e teor de inventividade, num constante ir e vir entre as práticas em curso e as tradições teatrais, historicamente posicionadas. Na definição de Gouvêa (2016), o termo poética também se aplica bem ao estudo das práticas coletivas em relação aos modelos recorrentes de atuação, uma vez que se conjuga ao sentido de *poiésis* (invenção e produção), atravessando a práxis atoral como um plano profundo, que mobiliza as experiências e intensifica os afetos, recortando ações e pensamentos.

O que podemos definir como poéticas de interpretação, de natureza imanente, não se resume ao plano das composições (ou, da produção dos atores e atrizes), mas refere-se ao que eles e elas mobilizam corporalmente, definindo uma corporeidade que enfeixa forças e transmuta tempo e espaço (Gil, 2004, p.6). Mas, como o corpo é resultante de uma experiência cultural, as ferramentas da história, da etnologia, da psicanálise, da hermenêutica ou do materialismo dialético (nutrido pelo pensamento do marxismo) são insuficientes para descrevê-lo: há que se retornar ao corpo-realidade (Greiner, 2002; 2012).

Uma teorização sobre interpretação e suas poéticas, desse modo, implica identificar relações entre corpo-mídia, fatores identitários, desejos, pulsões, padrões de expressão e assim por diante. Uma proposta de Greiner (2002, p.104) para o necessário entrelaçamento entre planos de descrição micros e macros, baseada em Gabriele

Brandstetter, seria captar aparatos dessa corporificação, uma vez que certas “[...] regras de codificação marcariam a escolha e o arranjo de signos incorporados” em obras cênicas. São conexões provisórias, soluções de sobrevivência que geram mudanças nos estados do corpo e que podem ser mapeadas; sendo que cada possibilidade descreverá uma face do objeto. Acrescentamos que, se relativizarmos a proposta aos modos de interpretação, compreendidos como performances do corpo do ator e da atriz em mutação, sua legibilidade residiria na repetição das configurações emergentes, modificando-se na sua existência temporal em continuidades e interrupções.

Nas artes cênicas, as relações cênicas, forjadas na personalidade do ator e da atriz, assim como entre atores e atrizes e destes com os e as espectadores, apoiam-se numa múltipla presença, que se constitui na atualização do jogo teatral e que, no momento mesmo da performance, dá a ver o jogo de atuação. A presença do corpo, então, investe-se de um efeito “triplo”, visto que, nos termos de Jacó Guinsburg (2001a, p.18), “[...] o executante só é ator na medida em que é ao mesmo tempo espectador [...], estando como tal não apenas fora, mas também dentro dele”. Lúcia Romano (2016, p.4274), em complemento, recorda um outro aspecto multidimensional do corpo na cena: por meio da presença e da enunciação, o ator e atriz carregam potencialmente “[...] um ser-máscara ficcional, uma encarnação ao vivo, e um sujeito-máscara social”.

A escavação dessa múltipla presença não conta com um recurso único: se uma sociologia da atuação permite tratar da tríade “intérprete-cena-estruturas sociais” (no trânsito entre sujeito encarnado, máscara ficcional e máscara social), as cartografias, por outro lado, permitem descrever o vínculo entre “sujeito-processo criativo-obra cênica”. Por outro lado, a historiografia atrela o fenômeno ao desdobramento do tempo-espço; enquanto os instrumentos da etnografia auxiliam a estabelecer a distinção dos atores e atrizes como grupo, ou uma “comunidade de práticas” (Wenger, 1998). O cruzamento dessas perspectivas ajudaria a descrever as redundâncias emergentes, que saltam aos olhos mesmo diante da multiplicidade de presenças convocadas pelo efeito dos atores e atrizes enunciando-se em cena.

3

HIPÓTESES DE TRABALHO

Escavar e cartografar

Na tentativa de capturar a ordem estabelecida no campo das práticas e pedagogias de interpretação, deslocamos para as artes cênicas um olhar filosófico sobre a história. O pensamento de Michel Foucault apoia essa escavação das descontinuidades na trama histórica e, ao mesmo tempo, das simultaneidades, que sua arqueologia dos saberes permite localizar.

Diferentes questionamentos se apresentam, a respeito dos modos de fazer de atores e atrizes hoje em dia. Que “rede secreta” é essa, que estabelece a forma como as invenções e continuidades nesse campo “se olham umas às outras”? Qual é o sistema de forças que se conjuga e forja nossa perspectiva; aquele que direciona a atenção e enuncia uma tendência, por fim atribuindo a ela uma classificação que passamos a reconhecer, em meio às disputas de saber-poder que validam (valorizando ou excluindo) aspectos dos processos artísticos dos atores e atrizes? Como esses saberes se constituíram e continuam a se formar em nós, à medida que se propagam, no devir incessante da história do teatro?

No livro *As palavras e as coisas*, publicado em 1966, Foucault, na esteira de outros estudos que desenvolveu sobre a arqueologia do saber, expõe sua teoria sobre o conhecimento, observando o percurso no tempo das ciências humanas, em especial, a Literatura. Sua

leitura crítica a respeito do saber questiona a maneira como nossos sistemas de classificação costumam eliminar a possibilidade de que outros saberes “pousem” no mesmo território.

Foucault (aqui, ainda em seu método arqueológico) busca estudar as grandes mudanças na episteme ou, na forma como se constituem as ordens de nosso saber (o verbo grego *epístamai* significa “conhecer, entender”), com suas regras *a priori* (ou seja, históricas, para o filósofo). Se existem as formas de saber próprias de uma episteme (na obra, Foucault analisa três, a do Renascimento, a da Idade Clássica e a da Modernidade), existem também aquelas que estão nos limites, ou seja, que apontam para outras ordens de pensamento. Estas são muito interessantes para Foucault: ele postula que o discurso literário está para esses *epistemes* como pensamento-limite, com a função de avançar para além delas. Por isso, quando vemos que as palavras se deslocam das coisas, assumimos a ordem da descontinuidade: palavras podem aprisionar as coisas, assim como arrastar nosso entendimento sobre o mundo.

Foucault (2010, p.10-11) resume, no prefácio do livro:

Quando instauramos uma classificação refletida, [...] qual é, pois, o solo a partir do qual podemos estabelecê-lo com inteira certeza? Em que “tábua”, segundo qual espaço de identidades, de similitudes, de analogias, adquirimos o hábito de distribuir tantas coisas diferentes e parecidas? [...] Pois não se trata de ligar consequências, mas sim de *aproximar e isolar, de analisar, ajustar e encaixar conteúdos concretos* [...]. A ordem é, ao mesmo tempo, aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem.

Para conferir materialidade a essa rede que permite visualizar a interação e o atrito entre as diversas poéticas de atuação conhecidas, tendo em mente Foucault e sua investigação da relação instável, mutante entre as palavras e as coisas, vimos aplicando um processo

experimental, de desenho cartográfico, a partir de duas perguntas: O que é o ator/atriz? Quais são os seus nutrientes?

Ele é desenvolvido assim: nesse processo empírico, passamos à redação, individualmente, de respostas sintéticas para as duas perguntas. A seguir, estabelecemos, num espaço físico delimitado (por exemplo, a área interna de uma grande roda), um lugar para a construção de um mapa físico, o “sistema de elementos” a que se refere Foucault. Localizamos as definições nesse espaço, por meio da leitura conjunta¹ e do debate em coletivo sobre as respostas redigidas; debate que deverá destacar aproximações e distanciamentos entre as definições, traçando o que Foucault (2010, p.11) define como “[...] o limiar, enfim, acima do qual haverá diferença e abaixo do qual haverá similitude [...]”. Continuamos, determinando espacialmente “zonas” e “forças” e comentando tendências que nos saltam aos olhos, valorizando as tensões (atrações e repulsas) entre as posições de cada definição no mapa.

A partir desse posicionamento, constituímos territórios no mapa, formando grupos de enunciados que nos levem a reconhecer alguma espécie de unidade, e encontrando assim uma rede de interdependências entre as impressões, que permita uma ordem. Para capturar e descrever que ordem é essa, ou quais são as forças em jogo na integridade daquela unidade menor, ensaiamos nomear os grupos e desenhar diagramas que os definam. Nesse processo, os conceitos sobre o fazer atoral são somados e sintetizados para, depois, serem escutados sem hierarquização, mas de maneira discreta.

Para encaminhar a “escuta” das configurações do saber relacionadas aos regimes de poder no campo da interpretação, as duas perguntas são dispostas de modo interdependente, despertando os regimes de verdade e as técnicas de objetivação características desses regimes. No desenho do mapa das definições sobre atuação, experimentamos a relação instável, mutante entre as palavras e as coisas, e

1 Ler as respostas em voz alta, buscando destacar as palavras centrais e os sentidos (a “escuta para a genealogia do termo”). Manifestar (em leituras sucessivas) as “palavras fortes”, rastreamento seus sentidos.

remexemos na articulação entre os regimes de enunciabilidade e visibilidade e a produção dos sujeitos, entendendo as diferentes direções desse processo.

Os regimes de saber-poder constituem um “sujeito” ator/atriz, assim como constituem um “sujeito” enunciator(a) da definição, perceptível no momento mesmo em que conversamos sobre as respostas produzidas. Ao mapeá-las, surgem em pauta os objetos de investigação (o ator, a atriz e a história da interpretação), assim como quem fala sobre o tema, pessoal e coletivamente (o próprio grupo). É intrigante, como resume Fabiana de Amorim Marcello (2004, p.203): “[...] como este ou aquele dispositivo faz falar o sujeito que ele mesmo produz?” Sobre esta questão, adicionamos outra: como o exercício de análise consciente dos regimes de enunciação reconhece novos sujeitos enunciadores – individuais e grupos – e as epistemes que configuram as linhas de fuga da prática atoral?

O tripé estética/poética/ética

As duas perguntas “O que é o ator/atriz?” e “Quais os seus nutrientes?” têm por objetivo “cavoucar” o terreno da interpretação, a partir dos conhecimentos de um grupo. A partir disto, podemos encaminhar a problematização das concepções apresentadas, aprofundando a relação entre a definição “geral” (a primeira pergunta) e a sua pragmática (a segunda pergunta).

Ao buscarmos descrever “o que é” o ator ou a atriz, partimos de um aspecto ontológico (um dado “geral”, ou os traços principais). Demarcamos, assim, um ponto de vista que, em virtude de seu caráter absoluto, não explicita fortemente um contexto e, portanto, é mais pertinente às injunções do campo estético. Embora expresse um impulso de síntese, essa primeira descrição parece descolar-se da realidade: ainda que tente captá-la em sua essência, está menos situada na experiência. Diante dessa pergunta, nos sentimos compelidos(as) a apresentar uma visão ideal do problema da atuação: basta ver que no esforço de definir, substituímos, quase sem perceber,

o termo “ator/atriz” por “bom/boa ator/boa atriz”. Isso porque, quando somos solicitados a examinar os elementos constitutivos de um fenômeno, mantemos em mente o melhor exemplo do objeto investigado. Podemos associar esses dilemas ao campo da estética.

No entanto, toda definição se refere à “empíria”, mesmo que diga respeito a um projeto, a uma virtualidade. Além de outros motivos, porque nada pode ser descrito senão a partir do arsenal de valores e experiências de quem descreve a coisa, informado por diretrizes impressas pelo contexto sociocultural ao qual pertence. A definição do “o que é” um(a) ator/atriz depende, portanto, de uma ideia de teatro socialmente balizada. Em igual peso, essa noção de teatro estará determinada pelos “traços” característicos do fazer cênico em uma dada época e localidade – incluindo aqui as aspirações dessa coletividade, ou o teatro que não se conhece ainda, mas que se imagina como necessário e possível.

Além disso, sabemos que nas artes da presença, as afirmações projetadas (qualquer pura qualidade a respeito de uma expressão artística) relacionam-se a uma prática ou um “como” (a invenção de estratégias, técnicas e exercícios), que se dá por meio das orientações quanto ao fazer e ao uso dos meios materiais disponíveis.

Por isso, “quais os seus nutrientes” (a segunda pergunta) está lançada para nos lembrar que, atrelada à primeira delimitação, existe uma outra camada, digamos, mais “pragmática”, mais operativa, que concerne a como materializar certa idealidade. A segunda pergunta gera uma necessidade e uma processualidade; o que foi anunciado na primeira questão precisa ser realizado e, assim, cumpre iniciar seus desdobramentos. Ou, em outros termos, devemos ajustar as palavras às ações, tal e qual manifesta o príncipe Hamlet, em seu discurso aos atores. Podemos associar esses dilemas ao campo das poéticas.

Por fim, ao pensarmos no conjunto dessas duas questões, percebemos o surgimento de uma terceira instância, que compreende uma dimensão que podemos associar ao campo da ética. O aspecto ético do ator e da atriz que motiva (ou dignifica) o seu “ser”, em acordo ou contradição com os desafios de sua sobrevivência cotidiana, diz respeito não a uma “noção primordial do atuar e do sujeito da atuação”

ou a um “como se atua”, mas a um “porquê” e a um “para que” fazê-lo. A ética da atuação, pode-se dizer, são suas entranhas; as demandas que subjazem aos modelos de ator e atriz evocados e que os guiam, transpirando na cena e indicando a finalidade ou transcendência do atuar (e do teatro). Voltando ao mesmo Hamlet, seu teatro deve revelar o real e denunciar um crime ardiloso e cruel, diante dos olhos dos próprios criminosos. A justa medida da interpretação para os atores e atrizes no teatro-denúncia urdido pelo príncipe da Dinamarca, portanto, é guiada por essa “ética”.

As questões “o que é o ator/atriz” e “quais os seus nutrientes” geram definições singulares, que podem ser reunidas em unidades ou eixos, sintetizados a partir dos sentidos predominantes nas descrições. As respostas que damos a elas aportam sentidos partilhados no “mundo do teatro”, mas também “emanações” das unidades significativas (as palavras propriamente ditas), que se conjugam à eloquência dos estilos de escrita empregados (as maneiras de escrever são formas-pensamento, nada desprezíveis).

Para encontrarmos esses eixos, que são tendências do campo da interpretação, analisamos como as definições se atraem, se interseccionam ou se repelem, desenhando um jogo de forças planificável, como uma carta gráfica. Assim, os lugares ocupados por cada tendência nesse mapa podem ser demarcados; essa disposição será sempre relacional, porque resulta de tensionamentos estabelecidos entre coisas, a partir dos outros pontos explicitados na “roda”. As definições não são posições absolutas: cada novo ponto de vista colocado arrasta de lugar os demais.

Assim, vão sendo ressaltadas as diferenças entre as definições, singularizando o que parecia, à primeira vista, um amontoado mais ou menos indiferenciado do mesmo. Emerge, de início, uma “grande similitude”, em especial em grupos cujos(as) integrantes pertencem a uma cultura teatral hegemônica – como é o caso da cultura teatral ocidental. Nesse caso, emerge uma impressão convencionalizada sobre a arte da atuação, informada pelos cânones dominantes (ainda que não amplamente reconhecíveis como valores hegemônicos por todos e todas).

O teatro euro-ocidental, portanto, poderia ser entendido como uma ordem bastante assentada no campo das pedagogias de interpretação; como dispositivo de saber-poder, esse “teatro” determina invenções e continuidades, além de guiar nosso entendimento sobre a função dos atores e das atrizes. Como dispositivo, apresenta saberes e instituições, que se organizam em práticas discursivas de direcionamentos singulares, ou eixos de modos-pensamentos. Contudo, o próprio “Teatro Ocidental” não é caracterizável, se não olharmos as forças que agem na sua circunscrição como um território unificado e múltiplo.

Cabe imaginar as possibilidades de rompimento dessa coesão hegemônica. E se aparecessem em exame outras composições de pessoas, oriundas de tradições culturais mais diversas? Que mapa resultaria da reunião e definições produzidas, por exemplo, por indivíduos com gosto e referência formados na cultura do teatro clássico japonês, em contraste a outras, “aculturadas” nas tradições africanas, com suas formas de narrativa oral, ritos, valores e modos de simbolização? O contraste seria visível também se as respostas fossem dadas por pessoas de épocas diferentes; por exemplo, uma junção de definições formuladas por espectadores comuns, acostumados ao teatro dramático europeu do século XVI, em relação aos nascidos no século XXI...

A dissimilitude, provavelmente, se faria notar com mais força se colocássemos em jogo enunciados mais expandidos sobre o fenômeno cênico: como ilustração, vale imaginar o contraste entre o que é “atuar” nas formas rituais ameríndias do Brasil, de um lado, e no teatro dramático ensinado nas escolas técnicas de artes cênicas nacionais, de outro. Nesse caso, o rompimento do consenso indicaria, talvez mais agudamente, as relações de poder vigentes no campo teatral e até mesmo entre teatro e sociedade, articuladas em definições de práticas atoriais muito distintas entre si.

Em nosso processo de desenho cartográfico experimental, à medida que as minúcias de cada descrição são dissecadas e aprofundadas num grupo de definições assemelhadas, o reconhecimento das “afiliações” e dos “afastamentos” vai sendo intensificado; porque

mesmo dentro de um só ponto de vista cultural (o teatro euro-ocidental), as diferenças menores – que identificam as lutas pela hegemonia de modos-pensamento – são bastante significativas, e ajudam a localizar as possibilidades de mutação da regra. Ou seja, é no escopo dos indivíduos e dos coletivos que se manifestam as transgressões e as reinvenções.

Na etapa do desenho dos diagramas, os eixos variados que puderam ser discriminados encontram um tipo de representação gráfica própria, que se conjuga a um título, ou a um termo definidor geral. Tais termos (identificados pelos integrantes do grupo, que realizam a atividade de diagramar e nomear) variam a cada situação em que o trabalho é aplicado, porém, é possível verificar algumas repetições, ou “modelos conceituais” gerais. Na repetição dessa atividade em diversos grupos, vimos emergir essas constantes, que seriam as correntes de atuação mais reconhecidas no teatro brasileiro de hoje, e que também nos permitem identificar a pertença a uma cultura cênica “vencedora”, mas ao lado de resistências e subversões.

Em geral, a imagem do diagrama criado ainda permite diferenciar se há uma mistura de elementos muito díspares numa mesma definição. Isso tanto pode diagnosticar a flutuação de sentidos de alguns conceitos, em virtude de alguma imprecisão no entendimento adotado pelo grupo, quanto indicar o surgimento de um novo uso para os conceitos: a disputa pelas formas discursivas não tem fim.²

Não há, no entanto, certo ou errado, porque o procedimento será sempre expressivo, visto que o mapeamento sobre nosso entendimento sobre o que é a atuação, quem atua, como, porque e para quem o faz, diz muito a respeito da episteme dominante num grupo ou sociedade. Ato contínuo, indica também o que conhecimentos e gostos daquela comunidade preparam de disruptivo a respeito do trabalho atoral em teatro.

2 Testar a construção dos diagramas traz esse desafio, visto que o resultado pode ser contundente, na somatória entre título, explicações apresentadas, termos dominantes e construção imagética; ou trazer contradições impossíveis de abarcar numa só unidade (quem sabe, ali devesse surgir uma nova subdivisão?).

Reconhecer culturas teatrais e comportamentos cênicos

Compreendemos que, seja qual for a maneira como um ator ou uma atriz se enuncia é possível encontrar modos da cultura teatral a operar sobre seus corpos, as relações produtivas e artísticas que constituem e os entendimentos sobre a cena que aportam, com pressupostos régios de pessoa, de representação e de sociedade. Também são esses operadores que organizam as ações de formação do ator e da atriz, e são eles que dirigem nossas avaliações sobre os comportamentos na cena: constituem, assim, uma pertença histórica a movimentos teatrais predecessores e uma filiação a artistas de outros tempos, mesmo que desconheçamos como se processou esse vínculo, ou por quais caminhos se fortaleceu tal familiaridade.

Numa perspectiva genealógica da história da interpretação, é possível notar poéticas de interpretação em vigor, sobre as quais podemos afirmar que não são modelos prontos, a serem reproduzidos, mas caminhos que continuam vivos, abertos à investigação e em transformação. Embora válidas, precisam ser, sempre, revistas e criticadas, porque carregam os dilemas de contextos geográficos e temporalidades singulares, além de linhas de força, que respondem a ideologias, projetos de hegemonização e disputas discursivas. Ao lado disso, concluímos que são modos de descrição do evento cênico afeitos ao campo da corporeidade, ou seja, que compreendem a centralidade do corpo na cena.

Patrice Pavis (2003) reconhece a existência de “grandes linhas interpretativas”, sobre as quais afirma serem continuadas e tendentes à reprodução de informações esgotadas e modelos aprisionadores. Embora possam tornar-se tautológicas (ou, a repetição do mesmo, do que já foi dito e descrito), segundo o que acusa o autor, entendemos que essas linhas não o sejam a princípio, posto que se organizam sempre em torno de escolhas. De fato, são escolhas que vêm sendo efetuadas repetidamente, ou com frequência, mas não sempre do mesmo modo: esse conjunto burilado de processos e regimes que, no campo atoral, constituem dispositivos – como poderia

dizer Michel Foucault (2000) – é aberto, ou seja, predisposto à variação e à reacomodação. Na explicação de Fabiana de Amorim Marcello (2004, p.211):

[...] não são linhas (curvas e regimes) que demarcam limites rígidos de um sistema ou de um objeto; pelo contrário, elas os desestabilizam (tanto o sistema, quanto o objeto), os fazem tornarem-se suscetíveis a movimentos de contínua acomodação quanto às tentativas de efetivar “processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação”.

Vamos adotar, a princípio, a ideia de que tais dispositivos conformam “linhagens”, porque são sistemas de fluxos; cada um articulando de modo singular os múltiplos elementos da atuação, abaixo elencados:

- a) a manipulação do “real” (o jogo dialético entre teatralidade e autenticidade);
- b) a explicitação (ou não) das convenções no trato com as emoções (aspecto que tem relação estreita com o estatuto ficcional, acima), no caso do teatro dramático, ou as formas de organização do corpo (Pavis, 2003) no caso de modalidades de expressão que se hibridizam com a dança, a mímica ou o circo;
- c) o desenho (ou não), na forma de enunciação, de um sujeito “fechado”, ou seja, entendido como uma unidade integrada (nas diversas acepções da figura encarnada em cena);
- d) a qualificação (ou não) desse sujeito no modelo hegemônico, nos dois polos do processo de comunicação (a pessoa em cena, representando uma coletividade de artistas, e a pessoa na plateia, significando uma coletividade de testemunhas);
- e) a compreensão dada à corporeidade e o grau de convencionalização a que ela está submetida;
- f) o emprego (e/ou releitura) das linguagens artísticas (por exemplo, dança, mímica, teatro, arte da performance e música) reconhecíveis;

- g) o diálogo (direto/indireto) com a plateia e o tipo de “experiência partilhada” ali convocada, com modalidades de identificação diversas;
- h) a referência (ou não) às tradições teatrais conhecidas;
- i) a referência (ou não) aos contextos da cena ela mesma e dos(as) artistas e/ou ao campo social;
- j) a “resultante” grupal, ou como o(a) indivíduo é percebido(a) como componente complexo, na integralização de um todo de pessoas.

Pavis (2003) afirma ainda que os elementos do trabalho atoral têm grande relação com as etapas de preparação, e não somente com o espetáculo finalizado. No trânsito entre a “sala de ensaios” e a ocasião de troca com o público, continuamos, as já mencionadas escolhas darão contorno não apenas à gestão e convencionalização das emoções; como também aos indícios de presença; à relação com o papel ou personagem (em chave mais dramática ou mais performativa); às situações e formas de enunciação; à contracenação com o espaço, pessoas e objetos; e à identificação ou distância estabelecida para com o(a) espectador(a) e, por consequência, ao tipo de processo de compartilhamento (ou como cita Pavis (2003), de “triangulação”) ali constituído.

Essas escolhas, irá recordar o autor, têm por base aspectos discursivos enunciados e reiterados pelos “métodos conhecidos”, que vão desde a interiorização stanislavskiana e a codificação gestual (do Odissi, ou dos teatros com máscaras), passando pela ênfase na fisicalização das ações (como propõem Meyerhold, Grotowski e Barba), até os processos de estranhamento e epicização (explorados por Brecht e outros tipos de teatro narrativo).

Estes elementos estão combinados nos processos de ensino-aprendizagem destinados aos atores e atrizes até hoje praticados, ao mesmo tempo gerando metodologias e resultando delas. São metodologias que, cabe lembrar, não têm caráter “puramente atoriais”, uma vez que foram criadas no contexto da investigação sobre a encenação e, portanto, da difusão da função do(a) encenador(a), em

especial ao longo do século XX (uma espécie de “ponto inicial” dos métodos modernos). Assim, representam também a discussão sobre o lugar do espetáculo em conluio com suas formas geradoras, quais sejam, o material textual (em diferentes graus de acabamento do texto dramático) e os processos de criação (treinamentos, ensaios e, inclusive, apresentações).

Evitando a manutenção de abordagens muito superficiais sobre essas “linhas”, propomos retornar os pressupostos estéticos e as perspectivas filosóficas que impulsionaram algumas pedagogias do século XX e, por meio de suas práticas historicamente demarcadas, rever suas intenções e aspectos constituintes, em especial, a partir de Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold e Jacques Copeau. O que sugerimos é que o contato com as pedagogias de interpretação e o reconhecimento da maneira como elas articulam os elementos da prática atoral, como resultante de um conjugado de forças presente no contexto da cena e para além dela, nos permite avaliar e descrever criticamente o trabalho atoral, assim como projetar poéticas ainda não consagradas, mas que dão lugar a outros modos-pensamentos, transformando a posição ética, em direção a uma ampliação estética. A partir disso, torna-se possível ponderar sobre as ações do saber-poder na constituição das pedagogias em curso, bem como das consequências da ocupação da cena por outros sujeitos, silenciados ou não visibilizados nas condições de proveniência dos modos de atuação hoje ainda dominantes.

4

O PERCURSO DAS PRÁTICAS ATORAIS E O DESENVOLVER DA NOÇÃO DE PEDAGOGIA DO ATOR E DA ATRIZ

Para dimensionar a criação atoral como desejamos, cabe ampliar o espaço da cena para um contorno mais largo, o que implica pensar o teatro para além da noção do fenômeno cênico como espetáculo. Sendo o espetáculo a finalidade das práticas dos atores e atrizes ou não, nos processos em que se envolvem estarão sempre implícitas experiências de aprendizado, as quais resultam do encontro criativo, em redes de aprendizagem. Conforme sugerido na abordagem das pedagogias culturais, atuar seria uma prática que constitui “Lugares de aprendizado onde os indivíduos vivem em redes de proximidades presenciais, físicas, realizando práticas sociais, constituindo modos de ser e estar consigo, com os outros e com o ambiente em que se encontram” (Silva, E., 2018, p.13).

Essa condição das práticas atoriais, de serem determinadas por caminhos processuais que são intrinsecamente experiências de aprendizado, dispostas na ligação entre “[...] dimensões ‘interiores’ e ‘exteriores’ [e] “entre” espaços e tempos [...]” (ibidem) – e, assim, dependentes do diálogo entre sujeitos e da maneira como eles e elas convivem –, faz com que o traçado do desenvolvimento das poéticas atoriais corresponda às variações no tipo de “pedagogia” que envolvem. Se, de um modo geral, a noção de pedagogia se refere à “ciência da e para a educação”, aqui, falamos de uma pedagogia que observa o ensino do teatro, dentro ou fora da sala de aula, mas também outras variações em torno da ocasião de produção e troca de conhecimentos

sobre interpretação. Um olhar para essa grande diversidade determinará “pedagogias atorais” múltiplas, desde se as ações em quadro envolvem a linguagem teatral como instrumento para a aquisição de conhecimentos específicos de outras áreas, até se tem o fenômeno cênico como objetivo. A noção de pedagogia a que aderimos, por fim, não se remete apenas ao ambiente educacional tradicional, mas espraia-se para outros ambientes em que se processam tanto a construção quanto a transmissão de saberes por meio de ações organizadas para tal fim.

Para Maria Lúcia Pupo (2006, p.109), a pedagogia teatral diz respeito, de maneira inexorável, a “[...] uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro [...]”. A autora entende, portanto, que a noção de pedagogia do teatro já inclui a de teatro como pedagogia, sem insistir em opor os dois termos; daí adotar a expressão “pedagogia teatral” para discutir tudo o que envolve o ensino/aprendizagem e o fazer teatral. Luciana Hartmann (2004, p.525) concorda que essa denominação descreve processos dentro e fora da sala de aula, importando uma atenção maior aos contextos, para qualificá-los. Ela pontua:

A adoção do termo Pedagogia do Teatro, como vimos, insere o binômio ensino-aprendizagem em teatro, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, num novo enquadramento epistemológico que contempla e enfatiza os contextos históricos-políticos-sociais nos quais estes processos estão inseridos.

Pode-se resumir que o contexto da pedagogia atoral de que tratamos está representado pelos processos que envolvem construção e troca de saberes sobre interpretação, tendo atores e atrizes como objetos e sujeitos do conhecimento, em conexão com um quadro político-social mais amplo. Portanto, são processos voltados à descoberta e ao aprimoramento das “[...] maneiras como, nas obras atorais, o(a) intérprete manipula as técnicas informadas pela experiência prática dele(a) e de outros(as), solucionando os problemas de

um processo criativo” (Romano, 2013, p.7), as quais produzem sentidos pela e na corporeidade do(a) intérprete e rebatem na sociedade. Reúnem, então, conhecimentos cultivados no processo de criação, tramando teorias e práticas transmissíveis, que visam intervir não apenas na corporeidade, mas também nas convenções da cena e, ato contínuo, na impressão causada pelo(a) intérprete no(a) espectador e na comunidade.

Gilberto Icle (2009) comenta que essa pedagogia passa por transformações, numa abertura da ênfase formativa, que em algum momento do século XX distinguirá a pedagogia do ator e da atriz da pedagogia teatral. O autor dá a entender que a pedagogia teatral amplia os limites da primeira, pois emprega técnicas teatrais para fins que ultrapassam o fazer do espetáculo. Essa espécie de linha divisória tratada por Icle, assim, seria determinada não apenas por diferentes noções de pedagogia, mas novos sentidos do teatro.

Reconhecemos essa mutação no interesse que o teatro contemporâneo manifesta pela intervenção social direta. Também, na abertura do processo criativo que preconiza, em atividades deslocadas das apresentações cênicas (oficinas à comunidade, visitas guiadas, palestras, desmontagens e assim por diante) que caracterizam as propostas atuais, a exemplo das ações dos grupos de teatro colaborativo nacionais (em geral, abrigadas sob o guarda-chuva da “contrapartida social”). Contudo, não entendemos que a pedagogia atoral torne-se outra – uma pedagogia teatral – a partir da sua expansão para uma formação cidadã, uma vez que essa perspectiva está incluída no escopo dos atores e das atrizes dentro do campo das artes cênicas. Concordamos, então, com a disposição de Maria Lúcia Pupo, antes comentada: nomeamos uma pedagogia do ator e da atriz, ou uma pedagogia atoral, incluindo nela a abrangência de ação do ator e da atriz na contemporaneidade, que borra o entendimento do que seria “extrateatral”.

Porém, embora possamos discordar da subdivisão que Icle (2009) efetua, vemos com semelhante valor o movimento histórico localizado pelo autor a partir da emergência dos mestres “reformadores” do teatro, em virtude da capacidade de expansão e contágio dos seus feitos. Ainda que formem um só “movimento” passível de

nomeação, entretanto, diversos limites foram determinados pelas experiências de cada um desses “reformadores”, derivados do que buscaram e do que puderam atingir com suas propostas, fatalmente marcadas pela historicidade do fazer atoral e pela carnalidade inerente a essa prática.

Formação e espaços laboratoriais

Por razões históricas, discutidas por Mirella Schino (2012) no prefácio de sua pesquisa sobre os laboratórios históricos, as estratégias pedagógicas atorais criadas no movimento de renovação da cena desde o início do século XX foram organizadas no que ela denomina por “métodos”, que se apresentam em diálogo com uma programática estética para a cena. A autora destaca que a relação entre estratégias pedagógicas voltadas para atores e atrizes e ideais estéticos também esteve presente em ocasiões anteriores; porém, na reformulação do teatro após a cena Romântica, a orientação cientificista adotada, que favoreceu a experimentação e a processualidade, diferiu das modalidades de transmissão antes existentes.

Numa aplicação do objetivismo e racionalismo das ciências voltada para as artes da cena, essas pedagogias modernas envolvem a observação de um problema, levantamento de hipóteses racionais, previsão, coleta de dados, teste das hipóteses, racionalização objetiva das respostas aferidas e assim por diante. Entretanto, conforme sugere Schino (2012), não são apenas estes aspectos mais “materialistas” do método científico que favoreceram a dimensão pedagógico-formativa nos modos-pensamentos do que pode ser descrito como o movimento dos “mestres reformadores” do século XX: existe ali também a geração de uma órbita, em torno de um interesse artístico comum, num espaço “protegido”.

Esse encapsulamento – espacial e temporal – permite o aprofundamento coletivo de saberes (ainda que em torno de uma figura de liderança), sem que prepondere a modelização ou as imposições de mercado, relacionadas ao ritmo de produtividade da atividade

profissional em teatro, qual seja, de criar continuamente espetáculos. Interações sociais e o encontro consigo mesmo(a) constituem também as lógicas de operação desses “novos” laboratórios históricos teatrais (aspectos não extensivos aos laboratórios científicos tradicionais), sendo fatores menos tangíveis, mas igualmente determinantes para a origem das tendências diversas sobre a arte atoral que dinamizaram os teatros russos e europeus do século XX. Schino (2012, p.ix e x) pondera:

Algumas palavras-chave precisam ser explicadas para que a palavra composta incomum “laboratório teatral” tenha um significado real (embora diferente caso a caso). A primeira é treinamento (training): uma atividade permanente realizada pelo ator, independente dos períodos dedicados aos ensaios de uma performance. Outra palavra-chave é corpo (body), que significa expressão física. É geralmente combinada à importância de uma linguagem simbólica. [...] Pedagogia é também uma palavra usada com frequência em todas as áreas geográficas ou culturais, quando a questão do laboratório é discutida. [...] Outra palavra-chave é ciência, mais especificamente ciência teatral.

O entendimento de formação, no contexto dessas pedagogias de interpretação relacionadas à prática laboratorial, diz respeito ao engajamento em tais processos complexos, que envolvem treinar a partir de uma orientação determinada, investigando a corporeidade, e transmitir objetivamente (mesmo que estejam subjacentes aspectos mais subjetivos e de autoconhecimento) o que pôde ser avaliado e sintetizado naquele determinado enclave. Treinar, cumprir acrescentar, pode derivar da execução de exercícios físicos sistemáticos, da criação de composições corporais e vocais, da realização de improvisos de ações e da experimentação de exercícios de cena com textos pré-escritos. Além disso, o treinar nutre-se da troca intensa entre o campo da cena e o campo sociocultural.¹

1 Para Gilberto Icle (2009), essa “condensação” de discursos sobre o que é atuar, sobre como nutrir-se para atingir determinado “resultado” na cena, e sobre

Estes seriam alguns dos aspectos marcantes das pedagogias de interpretação modernas: sistemas constituídos em torno de um projeto de cena, ainda que buscando questionar os limites dessa cena, na relação com a sociedade. A perspectiva de formação é realizada num corpo coletivo, centralizado por um “mestre”, que direciona os caminhos dessa coletividade. O ator e a atriz são objetos e sujeitos das metodologias, em procedimentos que organizam as duas pontas da troca formativa, nas funções de atuação e direção. A “expectação” é incorporada também na perspectiva da direção, gestando a totalidade da encenação; daí, relacionar-se a projetos estéticos e a proposições poéticas, que mal podem ser apartadas.

Processos pedagógicos nas pedagogias atorais e o exame das linhas de interpretação

Vimos que as perspectivas de cada um dos mestres do teatro do século XX, que compreendem as pedagogias da atuação, podem ser descritas em termos de seus processos pedagógicos. Para essa análise, então, sugerimos tratar tanto dos aspectos mais internos às ocasiões de trabalho com os atores e atrizes, quanto daqueles indícios apenas aparentemente externos ao cotidiano de trabalho, mas determinantes para suas incidências, porque nos recordam que o fenômeno teatral está inserido em um caldo de valores e condizente às determinantes históricas. Propomos, portanto, observar as “personalidades históricas” dos mestres no que diz respeito às suas invenções no terreno da pedagogia atoral, questionando a linha epistemológica por eles adotada ou a orientação filosófica principal ali pulsante; descrevendo as dinâmicas de interação (entre mestre e estudante e entre estudantes) dispostas, a cada fase do percurso

para que serve determinada estratégia em relação à sociedade gera uma dimensão que nos remete, ao menos arquetipicamente, à noção de projeto público contido na Paideia grega, resumida como o processo cultural extenso de formação da pessoa para a vida em sociedade.

pedagógico em quadro; destacando os procedimentos e técnicas adotados e, por fim, observando o processo hermenêutico ali desenvolvido.

Observando as personalidades históricas dos mestres

Como a dimensão pedagógica das práticas de interpretação atuais está firmemente relacionada ao pensamento e às práticas desenvolvidas pelos mestres encenadores do século XX, vale a pena rever seus percursos, com especial atenção para as propostas de experimentação/pesquisa e de transmissão que empreenderam, no que diz respeito mais diretamente às suas preocupações com o trabalho do atores e atrizes. Seguem-se alguns itens de exame, que podem organizar as investigações das relações, na experiência de cada um desses “mestres”, entre arte-vida-pedagogia atoral:

Biografia – Relação entre o “mestre” e o contexto histórico. É possível traçar um trajeto entre seus dados biográficos e os interesses de sua época? Como esses interesses são atravessados pelos valores hegemônicos, incluindo hierarquias sociais? Como se transformam, diante de mudanças conjunturais mais amplas?

- Cruzamentos – Com quem trabalhou? Por quem foi influenciado?
- Obras – Qual a sua prática teatral, com ator(atriz), encenador(a) e/ou dramaturgo(a)?
- Escolas e cursos – O interesse pedagógico e formativo deste “mestre” articula-se somente à criação de espetáculos? Em sua trajetória, houve a criação de escolas e cursos, ou de “espaços laboratoriais”? Quais são as características desse projeto formativo?
- Publicações próprias (bibliografia) – Qual relação se constitui entre sua prática e a teorização que elaborou? De que maneira este “mestre” organizou e registrou seu pensamento? As publicações, caso existam, têm também finalidade formativa?

- Poéticas – Observando os textos fundamentais de sua autoria, há um foco especial nos apontamentos sobre a prática da interpretação e a pedagogia atoral? Há algum “texto síntese” sobre o ator/atriz que pretende formar ou engajar para seu teatro?
- O ator/atriz é... – Há exemplos de atores e atrizes citados pelo “mestre”? Qual o seu “caso” exemplar, e como descrever a maneira de atuar do exemplo citado?
- Referências – Como seus comentadores principais descrevem seu trabalho? É possível desenhar um breve panorama do debate teórico sobre o “mestre” em questão? Como ele foi criticado ou revisto?
- Contexto nacional – Existem transformações na prática de atuação que derivam desse mestre, a partir do novo contexto cultural, social, econômico e político brasileiro? Como se deu seu ingresso no Brasil? Quais as contradições entre a “norma” e o “contexto”?
- Continuadores – Quais são os seus herdeiros no teatro? É possível apontar derivações da vertente que o “mestre” inaugura ou formaliza?
- Herança no Brasil – Existem grupos ou criadores no Brasil que receberam influência direta ou indireta desse mestre? Existem escolas que, declaradamente ou não, perseguem esta vertente? Há algum exemplo sendo feito agora, próximo da nossa realidade como estudantes, artistas da cena e observadores do teatro?
- Filosofia de ensino – A partir do desenho dos elementos acima, haveria uma dimensão filosófica pertinente à pedagogia esboçada por este mestre em quadro?
- Práticas – Quais exercícios e práticas permitem que essa pedagogia atoral seja vivenciada e transmitida?

Questionando a linha epistemológica ou a orientação filosófica

As pedagogias de interpretação aqui discutidas trazem direcionamentos singulares, que seguem uma maneira de conhecer e, portanto, de analisar os fenômenos e apreendê-los. Essa maneira aporta consigo uma espécie de “pano de fundo ativo”, que é ideológico e histórico (assim, político, social, econômico etc.), e que dialoga com a forma como o “conhecer” e o “transmitir” são projetados e conduzidos.² Existem, portanto, linhas epistemológicas envolvidas.

Gelson João Tesser (1995, p.96) comenta que podemos encontrar linhas epistemológicas implícitas em todos os campos e em todas as nossas atitudes no mundo: “[...] problemas lógicos, problemas semânticos, problemas gnosiológicos, problemas metodológicos, problemas ontológicos, problemas axiológicos, problemas éticos, problemas estéticos e problemas pedagógicos”. Acompanhamos Caio Prado Júnior (1963), que resume três linhas epistemológicas (para explorar a terceira via): a empirista (ou segundo o empirismo lógico), a idealista e a práxica.

Na primeira delas, em que a prática condiciona o pensamento (considerado “neutro”), que por sua vez dirige a prática, têm papel central a experiência e a evidência (sendo importante testar as teorias). Embora existam direções filosóficas diversas sob este único “guarda-chuva” (indo dos metafísicos da Antiguidade, representado por Aristóteles, aos sofistas empiristas e os empiristas radicais ingleses, já no século XVIII), reúnem-se no empirismo as diversas abordagens de base cientificista. É possível relacioná-lo a um “tipo” de racionalismo, que valoriza fundamentalmente a prática e a forma pela qual ela pode tornar-se uma estratégia de compreensão do mundo por meio da observação, ou seja, dos sentidos e sensações (na filosofia de Locke, por exemplo), ou mesmo dos métodos

2 Lembrando a distinção geral dada por Elliot Eisner (apud Fonseca; Silva, 2008), reforçamos que as propostas das pedagogias atoriais nas matrizes modernas fundem aspectos mais contextualistas, mesmo quando existe uma orientação estética forte.

experimentais modernos (de Popper e Kuhn). Vejamos a ressalva de Mario Bunge (2015, s.p., grifo nosso):

Na tradição filosófica, a razão se opõe à empiria ou à intuição. *Finalmente, em epistemologia se entende que o racional é tudo o quanto se embasa na experiência fundamentada e na argumentação rigorosa (logicamente válida), e ao mesmo tempo inclui uma dose de ceticismo, isto é, a admissão da possibilidade de erro.* Se adotarmos uma atitude racional, seremos racionalistas? Sim, segundo a linguagem ordinária. Não em outros contextos, pode-se ser racional ou razoável sem ser racionalista no sentido filosófico. Em efeito, é possível ser racionalista e empirista, assim como se pode ser em tempo cético e cientificista.

O empirismo tem novo impulso no século XIX, associado ao método indutivo, que se propaga a partir da aliança entre conhecimento objetivo e progresso, mantida no século seguinte. Essa forma de direcionar os processos é bastante dominante no teatro moderno, e ainda somos herdeiros dessa ênfase no campo atoral, por exemplo, na experimentação organizada racionalmente.

Sobre a segunda linha, a idealista, em que o pensamento elabora o conhecimento, abstrato e valorativo (não mais “neutro”), que por sua vez informa o pensamento e manifesta-se nele, temos uma relação mais estreita, em termos filosóficos, com o racionalismo, na busca da Verdade por meio da razão. Mas, também o idealismo assume diferentes ênfases (dos hindus aos neoplatonistas gregos, com Platão como centro, continuando pelo racionalismo de Descartes e os idealistas alemães, incluindo Kant, Hegel e Schopenhauer), em sua oposição aos variados aspectos das tendências materialistas (ou, menos subjetivistas). O quadro se complica, mais uma vez, quando observamos correntes como a fenomenologia (de Brentano ou Merleau-Ponty): ainda que seja crítica ao racionalismo estrito, também se opõe ao empirismo puro. Vale destacar o resumo de Liziany Muller Medeiros (apud Aranha; Martins, 1993, p.123):

A fenomenologia pretende realizar a superação da dicotomia razão e experiência no processo de conhecimento, afirmando que toda consciência é intencional. Isso significa que, ao contrário do que afirmam os racionalistas, não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo; toda consciência é consciência de alguma coisa. Diferentemente dos empiristas, os fenomenólogos afirmam que não há objeto em si, já que o objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado. [...] À crença na possibilidade de um conhecimento científico cada vez mais neutro, mais despojado de subjetividade, [...] a fenomenologia contrapõe a retomada da “humanização” da ciência, estabelecendo uma nova relação entre sujeito e objeto, homem e mundo, considerados polos inseparáveis.

No campo do teatro, é incomum associarmos o subjetivismo ao idealismo racionalista, mas uma vez que se reduzem aspectos mais empíricos do trabalho atoral, podemos estar no campo idealista. É possível considerar que a ênfase na “vivência” nas pedagogias de interpretação carregam indícios de outras vinculações do idealismo e da fenomenologia, voltadas para os fenômenos menos “reflexivos” da consciência como forma de acessar a experiência cênica.

A terceira linha epistemológica tratada por Caio Prado Júnior é a prática ou dialética (segundo a teoria marxista do conhecimento), em que a prática condiciona o pensamento, que dirige a prática; ao mesmo tempo que o pensamento elabora o conhecimento, que informa o pensamento. Aqui, a prática, é o ponto de partida e de chegada de todo o sistema; o que indica um “pulo do gato” em relação ao Positivismo: além de poder determinar a concretude dos fatos de modo científico, é preciso tratar das causas que sustentam, ou que subjazem às coisas. Na teoria de Marx e Engels, essas causas são político-sociais e econômicas, e respondem à luta de classes, ao mesmo tempo que a configuram.

Os teatros políticos, herdeiros de Meyerhold, Brecht, Piscator e Boal, veem os atores e atrizes como uma das vias para a explicitação das causas dos processos de luta de classes que a cena pode

comunicar. Para isso, esboçam processos que permitem treinar a perspectiva crítica sobre os mecanismos de poder e o pensamento dialético. Em termos gerais, tal pedagogia prática da cena será questionadora, em todas as dimensões envolvidas no fazer atoral, assim como no que concerne ao próprio processo de ensino-aprendizagem. O olhar crítico, por fim, deve convidar à emancipação dos envolvidos na formação e na dimensão da existência. Para isso, a experimentação precisa aliar-se à teorização sobre o vivenciado, constituindo a produção consciente de outras existências e relações menos desiguais.

Descrevendo as dinâmicas de interação (entre mestre e estudante e entre estudantes) ali dispostas.

São exemplos dessas dinâmicas (1) a aprendizagem *in loco*, nos bastidores e no palco, entre membros de uma família; (2) a adoção de uma referência “exemplar” no campo do próprio teatro; (3) a adoção de modelos e cópias variados, de campos diversos; (4) a convivência num estúdio ou laboratório (baseada na troca e na prática criativa), fundindo espaços de aprendizagem e de criação e (5) a convivência num grupo de criação, sem condução explícita, e com participação do coletivo.

Não se deve deixar de destacar outras formas, tais como (6) o aconselhamento esporádico “junto” de ensaios e em paralelo a eles; (7) a oferta de um “curso”, com um objetivo técnico e sequencialidade, fora do espaço de trabalho; (8) o treinamento sistemático, regido pelo projeto artístico de uma montagem, com o papel claro d(a) professor(a), assemelhado à função do(a) diretor-pedagogo(a) e (9) a formação sistemática e continuada, tendo em vista a “alfabetização” em diversas linguagens, dentro de uma cultura teatral de caráter mais generalista; ou mesmo (10) o treinamento sistemático, tendo em vista o interesse específico numa linguagem teatral e/ou modelo de dramaturgia (por exemplo, o realismo como condutor de uma “forma” de se estudar a interpretação).

As variações parecem ser infinitas, determinando processos e resultados ímpares. Cabe ainda citar (11) a investigação de caráter experimental, num grupo de estudos (a exemplo da análise ativa como espaço para a experimentação dos elementos do sistema Stanislavski); (12) a sistemática aplicada a um problema em foco (uso do improviso e/ou do jogo, dirigidos para explorar o contexto da cena, em contraste a abordagens estruturadas em torno do estudo da personagem e sua subjetividade); (13) o desenvolvimento de exercícios próprios, num grupo; e (14) o desenvolvimento de vocabulário particular, favorecendo a circulação de noções e o pertencimento ao grupo.

As dinâmicas de interação que se estabelecem, portanto, são indícios bastante palpáveis dos pensamentos que orientam as linhas de interpretação.

Aprofundando o percurso pedagógico do mestre em quadro

O percurso pedagógico pode iniciar-se de um “impulso pedagógico”, mesmo que antes da formalização de um espaço formativo evidente. Como caracterizar as fases de uma proposta de pedagogia atoral? Vemos gradações, desde a ação pedagógica não organizada e espontânea; passando pelo aprofundamento nas técnicas de um sistema, a partir do interesse prático (como ator/atriz; como encenador/a) etc.) e/ou da necessidade; até a junção entre as funções de encenação e ensino, no ambiente escolar formal; ou mesmo a separação entre o mestre e pensador(a) de atuação (desejo de abrir uma escola) e a prática cênica profissional. O percurso do mestre nos auxilia a compreender as forças em ação na construção de uma metodologia, assim como a considerar que elas se transformam, voluntariamente e involuntariamente.

Reunindo procedimentos e técnicas adotados

A reunião desses procedimentos guarda possibilidades de experimentação de exercícios e práticas, que ampliam em muito o entendimento das pedagogias atorais.

Exercícios, atividades, leituras escolhidas e treinamentos físicos são elementos de transmissão potentes e modalidades discursivas significativas, que não podem ser esquecidos numa análise. Cabe lembrar que as linhas de interpretação do século XX se constituíram nos processos criativos (que são também “processos pedagógicos”), antes mesmo de se tornarem “conteúdos escolares”. Isso, talvez, explique sua natureza prática profunda. Os procedimentos e técnicas adotados são, assim, traduções de pensamentos sobre a cena e o teatro: mais ou menos “erráticas”, experimentais ou caóticos, são, ainda assim, programáticas. O cruzamento intenso entre pensamento intencionado e prática é típico do campo da interpretação teatral, e também qualifica as linhas de interpretação.

Observando qual o processo hermenêutico ali desenvolvido

Na observação do processo hermenêutico, enfocamos a discussão da formalização dos momentos de ensino-aprendizado, em busca de dar significado aos fragmentos densos do processo de ensino-aprendizado, que representam também a totalidade e a processualidade desse contínuo.

Para isso, podemos pensar o termo “aula” não apenas como substantivo, mas também como adjetivo, desse modo, indo de um entendimento dos recursos pedagógicos mais comuns em contextos de ensino-aprendizado formalizados até aqueles inventados em situações mais informais de construção de conhecimento.

Demarcando formas diferentes de transmitir um conteúdo e/ou de aferi-lo, são exemplos constantes nas linhas de interpretação (1) a proposta de exercício/desafio prático; (2) a cópia de proposição

exterior; (3) o processo de busca individual (por exemplo, no improviso via *étude*); (4) o processo de apresentação (em coletivo) e assim por diante. Em termos de avaliação: (1) exposição dos “erros”/desvios; (2) correção dos desvios; (3) a teorização a partir da prática diretamente vivenciada e compartilhada/comparada em grupo; (4) o registro e avaliação – “o que restou”, da perspectiva do(a) ator/atriz; (5) a reflexão sobre aquela experiência em relação ao mundo extra-aula.

A divagação sobre os processos criativos também nos permite avaliar a invenção de novos recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizado, que não estejam aderidos a uma certa modelização na maneira de prover a assimilação de comportamentos e conteúdos, conforme usual no contexto convencional “professor(a)-aluno(a)” (muitas vezes, carregado de assimetrias e com o protagonismo da visão do(a) professor(a) no processo). A busca autônoma individual, as proposições em grupo, as “saídas em campo”, o improviso como ferramenta e as estratégias de síntese sob o comando do(a) próprio(a) “aprendiz” são alguns exemplos de modalidades que, na área educacional, são consideradas “ativas”. Nas proposições das linhas de interpretação, evidenciam um entendimento bastante contemporâneo sobre a função dos atores e atrizes, porque se direcionam à formação de intérpretes não apenas “habilitados(as)” em termos profissionais, mas mais autônomos(as) e conscientes de sua artesanania.

Por fim, vemos que o território de ação das linhas de interpretação depende de trocas de saberes, e que modelizam de modo próprio a processualidade dessas trocas. Cada um inclui, portanto, uma estrutura de trabalho, em termos da duração, frequência e progressão das atividades; um perfil de integrantes dos processos e tipos de funções que podem ou devem assumir; uma atitude diante das condições materiais (espaço, fontes financeiras etc.) oferecidas; um conjunto de intenções (programação) e orientações, que aportam sobre a linguagem cênica e o mundo (os braços tangíveis da “ideologia”) e assim por diante.

Matrizes de interpretação

Sugerimos que as linhas interpretativas implicam em direcionamentos epistemológicos diversos; desdobrando-se em dinâmicas de interação (entre mestre e estudante e entre estudantes) que conformam tipos de convivência. Derivam suas intencionalidades em procedimentos e técnicas e abrigam ações e respostas a elas que, mesmo com inevitáveis incongruências, enunciam o que se quer compreender. Em outras palavras, elas representam territórios definidos, que podem ser nomeados de matrizes de interpretação, uma combinação que reúne saberes sobre a atuação (interligados aos saberes sobre a encenação e a dramaturgia, mas diferentes destes), jeitos de transmiti-los, sujeitos (porque atuar é uma prática encorpada, inserida numa rede de relacionamentos entre viventes) e agenciamentos (negociações e conexões entre esses sujeitos). Por sua vez, esses saberes sobre interpretação, seus pressupostos e os modos de interação ali determinados, que são de caráter situado, dialogam com referências balizadas por manifestações cênicas já disseminadas e reconhecidas, em virtude tanto de uma constância histórica, quanto de uma posição privilegiada no campo das artes cênicas. Isso, porque no que diz respeito à interpretação, da mesma maneira que em qualquer área da cultura, das artes e da vida social, ocorrem disputas pela hegemonia das formas de conhecimento, que estabelecem algumas como “oficiais” (ou institucionais, mais contínuas e divulgadas) e outras como “não-oficiais” (cunhadas de “experimentais”, mais discretas, ou não canônicas).

A palavra matriz remonta a um espaço ou um estado generativo, seminal, a partir do qual outros (espaços e estados) podem ser constituídos. No caso da definição matemática, a matriz é um padrão de organização, uma tabela de valores distribuídos em colunas e linhas, diferenciando-se dos determinantes, sistemas que se derivam a partir dela. No uso comum, ela é um objeto mais ou menos fixado, de tal forma que permite a cópia (a matriz de um bordado), ou a recomposição de seus caracteres numa nova composição (uma matriz tipográfica). Na tentativa de dar contornos às invenções constituídas pela

experimentação dos atores, atrizes e performers, no contato com outros(as) criadores(as), entendemos as matrizes de interpretação como fontes, detentoras de caráter manancial; um protótipo de práticas que podem ser partilhadas e que, quando transmitidas, carregam consigo uma insígnia de seus fundamentos criativos, processos e finalidades, ou seja, instruções com caráter de uma estrutura homogênea, composta por valores que podem diferenciar-se, mas não ao ponto de vermos seu modo de operação transformado na totalidade.

As matrizes de interpretação dominantes poderiam ser associadas ao que Gilles Deleuze e Michel Foucault (apud Pellejero, 2016) denominam como dispositivo, em oposição ao agenciamento. Diana Taylor, por seu lado, considerando os estudos da performance (que se distanciam de um exame restrito às formas mais tradicionais de teatro) e a produção cultural de caráter não letrado e não europeu, irá diferenciar o arquivo do repertório. O primeiro conceito engloba os objetos e eventos cuja memória conta com a segurança da escrita (textos, documentos permanentes e estatísticas), em contraste com o segundo, que trata das práticas e conhecimentos avessos à cultura letrada, porque são “atos de transferência vitais” (Taylor, 2012, p.7). Seguindo adiante com esta diferenciação, caberia definir as matrizes de interpretação dominantes enquanto fruto da memória escrita sobre a arte atoral, perpetuando noções e condutas ditas globais, mas que, notadamente, têm origem europeia e russa. Entre as matrizes não dominantes caberiam as ações teatrais resistentes às práticas da escrita (ou excluídas por seus agentes), compondo uma cena (rituais, exercícios culturais, intervenções, performances e espetáculos) não hegemônica, mais cambiante e descentralizada. Descrever tal cena traz um novo desafio, que é fundamental ensaiar.

5

FORMAÇÃO EM INTERPRETAÇÃO E AS ESCOLAS, EM TERRITORIALIDADES DIVERSAS

Escolas de teatro

Com o estabelecimento das escolas de teatro, os conhecimentos sobre as matrizes atoriais passam a ser partilhados, distanciando-se do que Virginie Magnat (2005) entende ser um elemento diferenciador da reforma feita pelos “mestres do século XX”: a experiência baseada na imaginação incorporada (*embodied creativity*), apoiada em processos criativos coletivizados (*devising*), numa dimensão utópica (porque não almeja apenas um fim em si mesmo, mas uma transformação dos e das participantes e do público, por meio da descoberta de um “faça você mesmo”). Magnat (2005, p.74) resume:

Localizando o poder da presença nas “transformações que ela possibilita”, Dolan afirma que “a utopia, na performance, só pode acontecer por meio do performativo, por meio de uma ação que o faz aparecer” (“Performance” 469-70). A dimensão utópica do teatro idealizado está ancorada na materialidade de um corpo transformado pela força de suas próprias ações. A vulnerabilidade e a transitoriedade de nossa condição corporificada inevitavelmente transparecem por meio do trabalho físico daquele “corpo em vida” que transpira, respira vibrantemente. Essa frase, cunhada por Barba, refere-se a uma forma corporificada de cognição, um “pensar em movimento [que] avança por saltos, por meio de uma desorientação repentina que o obriga a se reorganizar de novas maneiras” (88).

Acontece, então, um deslocamento, que tende a mitigar aquele aspecto de invenção em grupo que as matrizes carregavam em sua origem, determinando uma espécie de formalização de meios e finalidades, que de modo geral tem a tendência de engessar os processos. Josette Féral (2010) analisa a relação entre interpretação e escola a partir das conversas entabuladas no Colóquio “Former ou transmettre: le jeu s’enseigne-t-il?”, ocorrido em abril de 2001, no Théâtre de la Colline, em Paris. Ela repete, como um desafio às suas leitoras e leitores, o questionamento de Antoine Vitez, a respeito do ensino da interpretação: é possível ensinar-se o interpretar? A personalidade provocadora do ator, diretor e escritor francês, replicada na retórica da pesquisadora nossa contemporânea, formula a pergunta em seus limites: se ousarmos a tarefa de ensinar a interpretar, “O que temos o direito de ensinar?” (Féral, 2010, p.170).

Féral estende-se na provocação, começando por mostrar como esse quadro é complexo: há as escolas formais (como as academias francesas, de formação diversificada) e informais, ou paralelas (como a École Jacques Lecoq), que alcançam público amplo; as formações em torno dos mestres contemporâneos (Barba, Vassiliev. Mnouchkine), que atingem um número limitado de “escolhidos”; os aprendizados em torno de companhias, onde os(as) encenadores(as) não se dizem pedagogos(as), mas que constituem oportunidades formativas pela especificidade de suas linguagens (Ostermeier, Castorf, Elizabeth LeCompte etc.); a formação universitária prática (mais experimental, no caso dos Estados Unidos e Canadá), e os cursos “livres” e workshops, para competências específicas (como o Laban Centre, em Londres, a Dell’Arte International School of Physical Theatre, na Califórnia, a ARTA, na França etc.). Em comum com essas experiências, Féral identifica a preocupação de que as formações atendam ao ator e à atriz de hoje, enquanto preparam o teatro de amanhã.

Embora para os e as participantes do colóquio tenha sido conclusivo que interpretação se aprende e se ensina, sendo um processo diverso (com filosofias próprias) e continuado (infindo), divagações mais amplas sobre a formação do ator e da atriz foram difíceis de circunscrever coletivamente. Um exemplo dessa zona inconclusa trata

do dilema entre formação e talento: ainda que se tenha reconhecido a existência da formação, alguns participantes não abriram mão do valor do talento.

Mesmo assim, insistiu-se que o aprendizado do ator e da atriz deve deslocar-se da criação de espetáculos, ou seja, que o ator e a atriz existem independentes do trabalho do(a) encenador(a) e precisam ser autônomos. Uma base ou um modelo constituído na escola deveria oferecer essa autonomia. A medida do aprendizado, mais uma vez debatida, levou à indicação de que o aprender dá-se pelo crescimento individual, dentro de um plano global (que aprecia não apenas as técnicas e aprendizados oferecidos na escola, mas também a vida do/a aprendiz).

Os objetivos do aprendizado, assim como os processos, contudo, mostraram-se muito diversos, ainda que o corpo tenha sido elencado, majoritariamente, como o “vórtice” de tudo, ou seja, princípio e destino da formação. A técnica e a instrumentalização seriam as vias, mas sem que devessem se evidenciar em primeiro plano. A formação e a escola, portanto, mostram-se obstáculos necessários: sem que possam ser superados, dão sentido ao trabalho do ator e da atriz, confrontando o “talento nato” e a genialidade. Em resumo:

Todos reconheceram, entretanto, que era preciso saber aceitar o conhecimento transmitido para melhor poder rejeitá-lo posteriormente (Larry Tremblay), reforçando a convicção de Vitez de que a formação do ator é, em última instância, a inteligência de si mesmo. (Féral, 2010, p.179)

A autora atribui as divergências mais marcantes manifestadas no Colóquio às diferentes tradições culturais ali representadas, relacionadas aos contextos geográficos e históricos, bem como às ideologias dominantes nessas localidades. A Europa parece constituir-se como um bloco, diverso da América do Norte; porém a autora não comenta sobre as “outras Américas”, tampouco a respeito do continente africano, da Rússia, da Austrália, dos países árabes ou do “Oriente”. Assim, supõe-se que Féral reconheça uma “comunidade

formativa” que atravessa o Atlântico, mas sem fazer menção às direções do mapa em que os fluxos continuam seguindo. Podemos dizer que descrever essas múltiplas escolas e formações atoriais, apagadas pela perspectiva de um Colóquio cujo enfoque foi a cultura europeia, exige a descoberta de uma voz própria, que fale sobre outras territorialidades, numa inteligência que escapa às matrizes dominantes e ao quadro global.

O ensino de atuação no Brasil: dilemas históricos¹

A reflexão sobre as pedagogias de interpretação no contexto teatral nacional inspira questões relativas a cada personagem inserido no círculo de transmissão de saberes característico do processo de ensino-aprendizagem: aqueles(as) que ensinam, aqueles(as) que buscam nas escolas a formação profissional e as próprias instituições, com seus modos de operação e orientações pedagógicas e filosóficas singulares (as quais respondem contemporânea a parâmetros curriculares e às expectativas referentes ao “lugar” do teatro na sociedade). Podemos afirmar que, se olharmos para cada um dos elementos dessa tríade – professores e professoras, aprendizes e escolas –, teremos uma gama de caminhos diferentes para avaliar de que forma o aprendizado atoral no Brasil dialoga com a tradição teatral euro-ocidental e com a prática cênica no quadro global. Ou, em direção oposta, a mesma tríade nos auxilia a ponderar se o caso brasileiro é capaz de iluminar a formação dos atores e atrizes em outros países; em especial, aqueles que também receberam a cultura teatral de bases europeia e russa como norma erudita.

Aqui, observaremos os modelos de atuação que regem o aprendizado do ofício atoral, condicionados pela realidade intrincada que se

1 O texto foi ampliado a partir do ensaio apresentado ao International Federation for Theatre Research (IFTR) em 2017, intitulado “Considerações sobre pedagogia atoral nas artes cênicas: alguns casos de contradiscurso no teatro brasileiro”.

compõe (não sem disputas e tensões) na intersecção entre as três vias. A descrição do chão histórico apoia a empreita, porque esclarece algumas razões do atual estado de coisas, resultante de um acúmulo de mais de um século.

Paulo Luis de Freitas (1988), num dos poucos trabalhos publicados sobre a formação do ator e da atriz brasileiros em fins do século XX, com ênfase nos tipos de ensino formal oferecidos ao(a) intérprete, examina o tema por meio de gráficos e tabelas comparativas, que apontam variações e semelhanças nos projetos das escolas. Sua análise pondera sobre o tipo da instituição, sua localidade, as características do corpo de formadores e dos estudantes-aprendizes, os critérios de seleção e aprovação, as matérias da grade curricular e sua carga horária, a duração do curso, o formato da relação de ensino-aprendizagem, a titulação, as políticas educacionais vigentes e a perspectiva eleita para a futura profissionalização (valendo, inclusive, a interação com o “mercado”).

Perseguindo a proposta de esboçar uma análise crítica do que ocorreu na implantação do ensino de interpretação no Brasil e seus desdobramentos temporais, o autor historia o desenvolvimento de um projeto pedagógico oficial, das primeiras escolas nacionais até as instituições de ensino hoje existentes, por meio de pesquisa de campo empreendida em 1987.

Em sua cartografia, Freitas reconstitui os antecedentes da discussão: menciona o livro de Ênio Carvalho (1989), que lavra a data de 1846 como a de registro da primeira proposta de criação de uma escola nacional de atuação. Ou seja, o impulso de institucionalização do ensino atoral no Brasil – considerando que o ofício atoral propriamente dito já era praticado por aqui – acontece pouco menos de vinte anos antes de outro “marco fundador”, a abertura do curso de João Caetano no salão do Teatro de São Pedro, na cidade do Rio de Janeiro; curso que seria, segundo Freitas, seminal das aulas de interpretação que o ator e empresário pretendia oferecer na escola dramática que sonhava inaugurar. O livro *Lições dramáticas*, que João Caetano publicou em 1862, um ano antes de sua morte, testemunha a natureza dessa proposta pedagógica, que não chegou a

ser experimentada em sala de aula. Ao mesmo tempo, o documento de 1857, enviado a Pedro de Araújo Lima (o marquês de Olinda, regente e primeiro ministro do Império) por João Caetano, com o longo título “Tendente a necessidade de uma escola dramática para ensino de pessoas que ao dedicarem a carreira teatral, provando também a utilidade de um teatro Nacional, bem como os defeitos e decadência do atual”, demonstra a luta enfrentada pelo ator para convencer as instâncias públicas da necessidade de uma escola com essa finalidade em território brasileiro, ordenando algo que parecia levar as artes cênicas ao ocaso.

A primeira escola privada só surgiu no país em 1906, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, na capital paulista, sendo seguida pela primeira instituição pública, a Escola Dramática Municipal, na capital do Rio de Janeiro, em 1911. A próxima luta por uma escola “profissionalizante” de atores deu-se em Porto Alegre, em 1946, na Escola Dramática do Rio Grande do Sul, não sem antes seu fundador, Renato Viana, tentar fazer vingar outros projetos pedagógicos. No seio desses projetos, a missão de “formar” atores e atrizes coexistia com a de “transformar” a cena nacional, por meio de uma ação de fundo civilizatório, reproduzindo o modelo de ensino acadêmico dos conservatórios dramáticos europeus (pautado, em especial, no estudo do texto para a criação da personagem e na oratória mais adequada ao teatro “erudito”) (Aslan, 2010).

A descentralização e a multiplicação dos projetos ocorreram, segundo Freitas, a partir do Estado Novo. Entretanto, foi ainda no Rio de Janeiro que o governo federal se mobilizou para criar em 1939 o Curso Prático de Teatro (CPT) – hoje, Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da Universidade do Rio de Janeiro (Unirio). Na cidade de São Paulo, foi determinante para a cultura teatral e para a profissionalização dos atores e atrizes a criação da Escola de Arte Dramática (EAD), em 1948, que seria anexada à Universidade de São Paulo em 1986 (antes da abertura do bacharelado em Artes Cênicas, em 1973). O Tablado é fundado no Rio de Janeiro em 1951, um ano antes da inauguração na mesma cidade do Teatro Duse, que persiste até 1956. A Fundação Brasileira de Teatro funciona também

no estado do Rio de Janeiro, entre 1955 e 1966, coordenada por Dulcina de Moraes.

A expansão para outros estados da federação vai acontecer de fato apenas em 1955, com a abertura em Salvador da escola de teatro na Universidade da Bahia (atual Departamento de Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia), seguida da criação em 1957 do curso de Arte Dramática em Porto Alegre. A relação entre os cursos de interpretação e a universidade brasileira continua a estreitar-se pelas décadas seguintes, ainda que algumas delas ofereçam a profissionalização de atores e atrizes como cursos livres ou cursos técnicos (em nível de segundo grau), conforme ocorreu em Pernambuco e Belo Horizonte.

A mudança corresponde também a uma novidade no perfil do profissional que ensina: se antes os professores e professoras eram oriundos da prática (em especial, artistas da cena que repetiam em sala de aula conhecimentos adquiridos no exercício da profissão de atuação), dissemina-se progressivamente um(a) pedagogo(a) cuja habilidade como intérprete nos tabladros profissionais não precisa ser o que chancela sua capacidade de formar atuadores. O aumento no número de escolas, ampliando a demanda por professores e professoras, bem como o enfraquecimento da cultura teatral familiar (com a formação dentro das próprias companhias) e a presença de novos aspectos, trazidos pelo ingresso das artes cênicas na academia, colaboram para que esse profissional apresente agora uma somatória de características, segundo Koudela (2002, p.239), “[...] o saber teatro, a prática teatral e o saber ensinar essa disciplina”.

Num contexto onde são raras as pesquisas no campo da pedagogia da prática teatral, a dificuldade de Freitas (1998) em discutir as filosofias de ensino das escolas para atores e atrizes, em suas diferentes dinâmicas, é compreensível pelo fato de o objeto ser avesso a uma abordagem sedimentada em aspectos apenas quantitativos. Em verdade, nem mesmo as categorias para avaliação do campo da interpretação no Brasil estão organizadas, uma vez que as diferenças filosóficas entre as escolas de ensino formal são consideráveis, ainda que se autodefinam a partir de um teatro erudito, qualificando

profissionalmente o ator e a atriz com base numa tradição teatral desenhada pelos “grandes mestres do passado”.

Mas que pedagogia seria em verdade a praticada em qual escola? Quem são esses mestres e mestras, e como suas metodologias são veiculadas pelas instituições nacionais? Perseguindo maior clareza nos projetos educacionais das escolas, Freitas (1998) entabulou uma série de perguntas. Dentre elas, a questão “o que se espera deste curso de formação de atores?” alcançou a maior variedade de respostas. Em face de tamanha flutuação, o autor tornou esta sua pergunta “de corte” (ou seja, a que norteou todo o sistema de verificação), determinando blocos a partir das variações, descritas como “que ensine o aluno a ser artista”, ou “que a prática seja o foco”, ou “que se apresente uma visão contemporânea do teatro”, ou “que se favoreça a pesquisa”, ou “que seja voltada para a realidade social”. Ainda assim, o autor manteve um bloco que denominou “impossível classificar”.

Foram, portanto, as impressões geradas pela resposta a “o que se espera” de uma instituição de ensino de interpretação – por parte de educadores e estudantes – que ofereceram parâmetros de avaliação. Evitando habilmente comparações de mérito entre instituições e modelos de ensino diferentes, o autor demonstra o quanto os projetos dos núcleos de formação institucional regem suas práticas a partir desse intuito de inserção no universo teatral dito profissional, entendido ora como “a arte” num sentido largo, ou “a prática atoral”, ou “o teatro contemporâneo”, ou “a pesquisa”, ou “a realidade social”, ou ainda (embora não mencionado tão explicitamente) “o mercado”.

É possível afirmar que, na visão de Freitas, é a partir da coerência entre objetivos e programas de ensino que as escolas podem chegar, ou não, à excelência didático-pedagógica. Diante disso, foi fundamental para o pesquisador o trabalho de campo – visitar as instituições, levantar os planos de ensino e realizar entrevistas e questionários –, para favorecer um olhar apto a atravessar os discursos oficiais e as aparências. Porque, de fato, tornou-se bastante relevante o “como” cada escola encaminha sua leitura das “tradições teatrais”,

visto que se afiliar a uma tradição de formação atoral define uma pertença a um *corpus* de conhecimento, mais valorizado que o “contemporâneo”, ainda incerto e difuso. O conteúdo, assim como os instrumentos do processo de ensino-aprendizado (embora Freitas não se debruce com profundidade sobre esses elementos), parecem ser, predominantemente, as formas letradas de origem europeia e norte-americana do fazer teatral: nenhum caminho “alternativo” a este é citado em destaque pelas escolas ou seus praticantes, deixando em segundo plano o teatro popular, as brincadeiras e folguedos, o teatro de revista e o circo-teatro.

Freitas indica, ainda, que a associação dos cursos à tradição do teatro eurasiático representa, grosso modo, quase que somente a repetição de alguns passos associados ao russo Constantin Stanislavski, denotando a importância de adoção do “pensamento” do mestre. Contudo, isso contrasta com a variação entre as estruturas e as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano de trabalho dessas escolas, o que impede definir – mesmo que em traços largos – uma “pedagogia stanislavskiana nacional”. Isso nos leva a suspeitar que, talvez, não seja evidente o motivo das escolas se reconhecerem como pertencentes a tal vertente pedagógica, ainda que se sintam canceladas por um “certo Stanislavski”.

Descobertas da pedagogia atoral brasileira

O questionário também mapeia o que pretende a comunidade que se reúne em torno de uma escola, lembrando que o conjunto de pessoas oferece o substrato em que a experiência de transmissão pode frutificar, desenhando a face que possibilita identificar este ou aquele tipo de formação. Assim, fica mais explícito o quanto a menção à pedagogia de um mestre do teatro é, também, uma espécie de arrazoado daquela coletividade em torno de uma fonte originária.

Diante de tal constatação, Freitas comenta de passagem outro caminho de formação atoral que se conforma no Brasil por meio dos movimentos de teatro. Por sua natureza mais diretamente

relacionada aos fluxos da criação e da prática, são núcleos formativos de vida mais acidentada, resistindo à descrição construída sob a égide de um norte centralizador, tal qual uma narrativa mestre. Associamos esses exemplares de núcleos artísticos que se tornam oportunidades de ensino-aprendizado, ainda que com diferentes estruturas e propósitos em relação ao ensino formal (e não apenas complementares às oferecidas numa instituição escolar), ao Teatro do Estudante do Brasil (TEB), de Paschoal Carlos Magno, estabelecido a partir de 1938 e inspiração para muitos outros grupos assemelhados, e ao Teatro de Arena, em São Paulo.

O movimento dos amadores no Brasil tem uma posição singular na história do teatro nacional. Na historiografia oficial, ele representa o pré-modernismo do nosso teatro, uma espécie de *locus* gestante de um teatro mais afinado com a perspectiva “de maior qualidade”, pronto a comparar-se a outros exemplos de teatro de arte. Ao movimento dos amadores estão associados artistas, críticos, educadores e intelectuais das artes cênicas que militaram pelo “progresso” das formas teatrais aqui praticadas, na direção da profissionalização dos artistas envolvidos e da educação do público; entre eles, Décio de Almeida Prado e Alfredo Mesquita. Decerto, esta programática significou a eleição de modelos mais afeitos ao gosto da alta e média burguesia urbana, informada pelo teatro europeu e norte-americano e apta a consumir (e patrocinar) uma nova arte teatral.

Décio de Almeida Prado (2001) conecta essa mudança local do amadorismo a um quadro mundial, exemplificado nos teatros de arte da Rússia (na pessoa de Stanislavski), França (por meio de Antoine) e Estados Unidos (na dramaturgia de O'Neill para os Provincetown Players, liderados por George Cram e Susan Glaspell), ainda que em décadas ligeiramente diversas dos nossos anos 1930-40, conforme se segue:

O ciclo em suas linhas gerais se repete: um teatro excessivamente comercializado; grupo de vanguarda que não encontra saída a não ser à margem dos palcos oficiais, tendo sobre estes a vantagem de

não necessitar tanto da bilheteria para sobreviver; a formação de um público jovem que, correspondendo melhor às aspirações ainda mal definidas do futuro, acaba por prevalecer; e o ressurgimento triunfal do profissionalismo, proposto já agora em bases diversas, não só artísticas, mas às vezes até mesmo econômicas e sociais. (Prado, 2001, p.38)

No caso do TEB, liderado por Magno, o projeto de oferecer um “teatro brasileiro de qualidade”, encenando autores clássicos nacionais e estrangeiros e empregando o que havia de moderno em termos do funcionamento cênico foi longo, quicá, pela habilidade de seus realizadores em adaptar-se ao contexto particular do Brasil. Para comentarmos sobre “o que se esperava no TEB quanto à formação dos atores e atrizes”, contudo, é necessário um pouco mais de atenção ao modo como o próprio Paschoal Carlos Magno, ao lado de Esther Leão e Itália Fausta (para citar alguns dos responsáveis pelo cotidiano do TEB), sustentaram a aliança entre a cultura teatral brasileira, formação, classe estudantil e financiamento público.

A opção pela perspectiva pedagógica – ou ainda, o reconhecimento da importância da formação dos atores e atrizes para a inovação da cena nacional – moveu Magno a criar em 1947, na Tijuca, a concentração do TEB (experiência que antecedeu duas outras investidas semelhantes, o Teatro Duse, de 1952, e a Aldeia de Arcozelo, em 1965), seguindo o projeto do encenador francês Jacques Copeau (2013, p.1) de comunidades formativas, espaços “[...] concebidos por um pequeno grupo de artistas cuja concordância intelectual e um gosto comum da ação tornaram companheiros de luta”. Para Copeau, o isolamento dos aprendizes de outras demandas que não o trabalho aprofundado sobre a expressividade do corpo e da voz, amparado pelo conhecimento das formas teatrais tradicionais (entre elas, a *commedia dell'arte*), era central para a potencialização e maturação dos talentos cênicos.

As preocupações de Magno, por sua vez, não visavam apenas a reunião de atores e atrizes em torno de um núcleo, numa tendência endógena, tampouco um isolamento das diversas realidades

nacionais, ainda que reproduzisse a experiência francesa. O criador do TEB também procurava a expansão e contaminação: ao lado da circulação gratuita das peças do TEB (pelo norte e nordeste do Brasil, em 1951, e nas caravanas de 1953), que forjaram um “gosto” pelo novo repertório entre espectadores e atores e favoreceram a afirmação do espaço do diretor em nosso teatro (Fontana, 2016), suas atividades se desdobravam na realização dos Festivais Nacionais do Teatro do Estudante, com prêmios para os jovens atores e atrizes destacados (que se traduziam em apoio para sua formação em escolas reconhecidas), e no amparo à criação de grupos de teatro fora do eixo Rio-São Paulo.

A escavação da pedagogia atoral dos artistas fundadores dos grupos de amadores, verdadeiros “agitadores culturais”, nos conduz ao pensamento de raiz stanislavskiana, na formação de seus estúdios, inclusive, na necessidade de proporcionar um espaço isolado, onde o tempo possa ser controlado e direcionado para a lapidação artística da trupe de atores e atrizes, sem a pressão típica do labor atoral em sistemas de criação onde o investimento deve voltar-se à produtividade imediata. Magno esclarece que o espaço da “escola”, com a concentração de estudantes albergados, era aquele em que todas as atenções poderiam convergir para atividades monitoradas de estudos. Partilhando dessa ideia, os formadores do TEB desdobravam objetivos que poderiam ser associados (de modo geral) ao interesse de Stanislavski de renovação da interpretação a partir da criação de um ensemble, assim como à investigação do(a) intérprete sobre si mesmo (no cultivo de sua corporeidade e da imaginação criadora) e sobre a construção do papel.

Itália Fausta, uma das articuladoras do projeto de Magno e parceira na pedagogia do TEB, formou-se na Companhia de Lucinda Cristiano, ainda na primeira década do século XX, e no movimento filodramático italiano, ambientes em que a herança das companhias portuguesas e italianas regiam a forma de atuação. Diz-se que estudou na Europa e, talvez por isso, costumava destacar em sua prática a influência de Eleonora Duse, a quem assistiu pessoalmente na Itália (Hohlfeldt, 1994). No TEB, relata Silva (1989), Fausta tratava do

texto dramático e da proposta de “unificá-lo ao trabalho do cenógrafo e do iluminador, para criar, assim, um espetáculo mais harmônico” (Silva, 1989, p.34), demonstrando a preocupação em engajar a atuação à missão de dar vida ao texto, no enquadramento de uma mise-en-scène mais orgânica. Mais adiante, Silva menciona o exemplo de disciplina da atriz, professora e encenadora, outras qualidades que parecia incluir em seus objetivos de ensino. Outra colaboradora, Esther Leão, de origem portuguesa, estudou com Antoine em Paris e influenciou a geração de 1940 na busca por um teatro moderno. Sobre sua filosofia, Maria Jacintha (apud Silva, 1989, p.35) menciona o espírito de “repentista”, que a levava a improvisar processos de trabalho a partir das dificuldades surgidas nos ensaios, a fim de aprimorar a criação da personagem.

Assim como o TEB, que colaborou para configurar uma pedagogia atoral afeita a um projeto teatral nacional e disseminou práticas de interpretação, outros coletivos teatrais que a partir dos anos 1950 transformaram a cena nacional também podem ser tratados como “escolas não formais de atuação”. Cabe a ressalva que o movimento dos amadores, em 1940, portando em seu bojo o desejo de gerar “miniescolas de arte-dramática” (Silva, 1989, p.37), não guarda a princípio muita semelhança com os grupos das décadas de 1950, tampouco com os das décadas seguintes, em termos do funcionamento, estrutura, forma de produção, modelo de teatro e linguagem atoral ali engendrada. Entretanto, eles se aproximam por serem empreendimentos que, por sua vocação comunal e investigativa somada a uma atividade prática continuada, favorecem a invenção de novos recursos técnicos para atores e atrizes.

Na história do teatro brasileiro, portanto, são os grupos teatrais que continuam o trabalho dos laboratórios teatrais europeus e russos, já tratados aqui na perspectiva de Schino (2013): para a autora, os chamados “estúdios” são centros de formação singulares, em que a tensão entre performance teatral (espetáculo) e vida (treinamento) é muito produtiva. Os grupos teatrais nacionais formam-se em torno de um tipo de transmissão de conhecimentos que, segundo Féral (2010), ocorre “por infusão”, contribuindo para a formação de

um(a) intérprete identificado com a pesquisa de linguagem do coletivo a que pertence. O aprendizado acontece ali por sedimentação, pelo acúmulo da investigação minuciosa nos ensaios.

Esse tipo de formação em interpretação no seio das companhias teatrais e por meio de seus espetáculos – nunca em detrimento das possibilidades constituídas no bojo do ensino formalizado – é também uma pedagogia, ainda que alguns processos sejam mais formativos que outros. Maria Thais Lima Santos (2002) resume o modo pelo qual a estruturação de procedimentos criativos na montagem de uma peça pode adquirir esse caráter: a experiência de “fazer teatro” torna-se um espaço de ensino-aprendizado em virtude de uma série de elementos, decorrentes da escolha acertada da obra (ou um tema inicial) e dos procedimentos dali desdobrados. Assim, o exame da forma como esses elementos são evidenciados em práticas cotidianas tende a auxiliar na discussão dos procedimentos atoriais em voga em um dado processo de criação.

Nesse aspecto, o movimento que resultou no TEB não se restringiu àquele conjunto de pessoas. Almeida (2007, p.58) comenta a presença de vários grupos teatrais formados por estudantes, em diferentes cidades do Brasil, portadores de cultura teatral similar: o Teatro Universitário-TU, sediado em São Paulo, alinhava-se ao Teatro do Estudante-TEB, do Rio de Janeiro e seu homônimo, de Florianópolis, assim como a União Estadual dos Estudantes-UEE, de Porto Alegre. Suas perspectivas eram de “formação através da montagem de espetáculos”, apresentando alternativas ao teatro profissional brasileiro, considerado excessivamente dependente da bilheteria e, portanto, carente de elementos “artísticos”. A orientação das ações formativas, conforme os amadores seguiam em sua trajetória de profissionalização, era dada pelo encenador, em substituição aos modelos impetrados pelo “primeiro ator” (associado à presença de artistas como Procópio Ferreira e Dulcina de Moraes, líderes de companhia e protagonistas de suas montagens), num diálogo mais estreito com a encenação e seus elementos.

Um caso exemplar é o grupo Os Comediantes, situado na então capital federal, o Rio de Janeiro. No grupo, estavam atores e atrizes

amadores, que se reuniram para a estreia de *A verdade de cada um*, de Pirandello, em 1939. Alguns anos depois, em 1943, o grupo coordenado por Brutus Pedreira e Santa Rosa recebe a direção de Zbigniew Ziembinski, na montagem de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues, cuja estreia no Teatro Municipal do Rio de Janeiro passou a ser considerada um marco do moderno teatro brasileiro. Até então coordenado por um diretor de cena, fato usual entre os grupos nacionais, a chegada de Ziembinski significa a profissionalização dos atores e atrizes pelas mãos de um legítimo encenador que, formado na tradição teatral polonesa, trazia para os palcos nacionais a ideia de uma encenação unificadora que, além de ser a “posta em cena” de um texto, deveria apresentar suficiente autonomia, ao ponto de ser uma obra em si mesma. Para os atores e atrizes, isso significou um domínio mais profundo da personagem, em relação ao texto e às intenções do encenador, e o contato com a linhagem da interpretação naturalista. No lugar das comédias de costume, ganham espaço o drama e a tragédia, o que desafia o repertório dos novos artistas da cena. A ética da profissão é nutrida, então, a partir de outras bases que não aquela dos artistas do chamado “teatro ligeiro”, nem a dos antigos “amadores”.

A nova lógica artística e ética trará frutos nas décadas seguintes, entre elas, a abertura da Escola de Artes Dramáticas (EAD), na cidade de São Paulo, em 1948, por Alfredo Mesquita (antes, líder do Grupo de Teatro Experimental) e a constituição de novos agrupamentos entre artistas amadores e ex-universitários. O Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) é fundado também em 1948 e, com espírito não muito diverso, o Teatro de Arena é criado em 1953, a partir do Teatro Paulista do Estudante, ambos na capital paulista.

Tanto no ensino formal (a EAD surge como uma escola de ensino médio), quanto nas companhias citadas, a formação técnica (expressão corporal e técnica vocal) e cultural (moral e estética) são pontos nevralgicos, a partir da influência das escolas teatrais francesas (na EAD, de Jacques Copeau e seus discípulos Gaston Baty e Louis Jouvet), italiana e polonesa (associadas ao legado do teatro russo). Ensinam na EAD, entre outros professores, encenadores

estrangeiros que dirigiram montagens no TBC (Alberto D'Aversa, Gianni Rato e Maurice Vaneau, foram encenadores na companhia paulista e deram aulas na escola), assim como encenadores brasileiros formados por esses mesmos mestres (a exemplo de Antunes Filho).

Da somatória de experiências desses coletivos aflora uma formação atoral baseada no “acabamento formal do espetáculo” e no “respeito ao texto”, nos termos de Silva (1989), “um esquema metodológico semelhante [...], que consistia em um trabalho que privilegiava a leitura de mesa, valorizando assim o texto do dramaturgo” (Silva, 1989, p.116). O aprofundamento dos atores e atrizes mirava, portanto, a plasticidade corporal e a amplificação vocal voltadas para o trabalho de criação de personagens e para a vida artística no palco, enquanto seus modelos seriam os dramaturgos geniais do cânone ocidental, “de Ésquilo até Beckett” (Silva, 1989, p.118).

O espaço de laboratório no Teatro de Arena

Na narrativa histórica sobre o teatro brasileiro, os laboratórios de atuação presentes em nosso território não são comumente noticiados. Talvez, porque olhamos para nossa realidade teatral contaminados por um desvalor às alternativas “autóctones”, buscando reproduzir aqui uma perspectiva afeita a outros contextos socio-culturais, ou projetando sinais de dimensão semelhante ao impacto no “teatro universal” de criadores como Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski e Barba. Talvez, porque ainda deprecemos a pesquisa em interpretação, priorizando na análise e no discurso historiográfico investimentos relacionados à criação textual e ao percurso de diretores e diretoras? Contudo, se considerarmos, por exemplo, a investigação do Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena, iniciado em 1958 e com duração de cerca de dois anos, ou mesmo o território de experimentação estabelecido no próprio Arena desde sua fundação, em torno da dramaturgia e de formas de encenação e atuação, seja possível entender o sentido pedagógico imanente na prospecção do grupo.

No campo atoral, o desejo do Arena de inovar na relação entre palco e plateia passava pela experimentação de uma “verdade psicológica”, numa versão com tintas nacionais do sistema Stanislavski, somada a outras influências. É o que destaca Paula Chagas de Autran Ribeiro (2011, p.145):

Boal não estava sozinho nessa tendência à experimentação “laboratorial”, afinal, a origem do Teatro de Arena liga-se a uma nova prática teatral e acadêmica, já que seus fundadores eram oriundos das primeiras turmas da EAD. A entrada dos jovens integrantes do Teatro Paulista do Estudante (TPE), entre eles Gianfrancesco Guarnieri e Vianinha, influenciados pela enorme capacidade teorizante de Ruggero Jacobbi, também contribui muito para a nova disposição do grupo de artistas.

Ribeiro (2011) enfatiza, contudo, que Augusto Boal foi determinante na constituição de um laboratório teórico-prático de atuação, em paralelo ao de dramaturgia, a partir de 1956. Nesse laboratório, buscava-se a experimentação de uma “verdade psicológica”, numa leitura do sistema Stanislavski alimentada pelos estudos de Boal (como ouvinte) no Actor’s Studio, em Nova York, e com John Gassner, na Columbia University (Zanetti, 2016). Nos termos de Boal (2000, p.141):

Os atores tinham tomado gosto pelos exercícios de Stanislavski e pelos que eu inventava, já naquele tempo, e que me serviram de base para Jogos para Atores e Não Atores. Nós institucionalizamos o Laboratório de Interpretação.

De onde veio esse nome, laboratório? Creio que da praia vermelha. A química me ajudou, não apenas na escolha onomástica, mas na necessidade que sinto de sistematizar com precisão no rigor do trabalho. O pensamento científico está por trás do que faço [...].

No Laboratório criávamos um sentimento de fraternidade com atores que vinham de outras companhias. Tínhamos orgulho em falar de classe teatral, era como se falássemos de parcela importante da classe operária.

Este empenho em manter um grupo de trabalho em torno do estudo organizado sobre a atuação, num espaço de partilha de ideais artísticos e ideológicos, promovendo um sentido de classe aproximado ao *sobornost* (termo russo que designa o sentimento de pertencimento comunal e de cooperação, assim como cultivado por Stanislavski em seu ensemble), é que permite que o Arena e seus colaboradores sejam associados à linhagem dos laboratórios históricos russos e europeus.

Esse laço, evidentemente, também será marcado pela escolha de intervenção política do Arena, quando as forças de esquerda se organizam para expressar as contradições da realidade nacional (Said, 2017). Tal objetivo, então, também nutre a “necessidade formativa” dos atores, atrizes e diretores do grupo paulistano, que enfocava as atividades de base (ou seja, em torno de “ensaiar como ensaiar”).

Há que se reconhecer ainda a influência de José Renato, que funda o grupo e atua ali como encenador até sua partida para a França, estagiando no Théâtre National Populaire (TNP), de Jean Villar (de onde volta em 1959, não mais retornando ao Arena). Antes da ocupação da sede própria do Arena, em 1953, mesmo ano de ingresso de Boal no coletivo, José Renato já mirava numa atuação mais intimista, em seus termos: “[...] preocupamo-nos com um espetáculo mais puro. Com ausência de cenários e a proximidade do palco, toda atenção se concentra sobre a peça e o desempenho. Nos teatros comuns, uma rica montagem pode iludir o espectador” (apud Moraes, 2010, s.p.).

Adiante, atendendo ao impulso de construir uma linguagem brasileira, que permitisse ao público tanto identificar-se com as personagens retratadas, quanto perceber na cena sua própria realidade social e cultural, o grupo aproxima os fundamentos stanislavskianos de uma visão própria a respeito do trabalho em coletivo e do teatro engajado, gradualmente mais e mais epicizado, ainda que a partir de uma raiz “dramática”. O ingresso do pensamento brechtiano se dá também, formalmente, no Seminário de Dramaturgia (note-se a presença, entre os colaboradores do Seminário, de dois estudiosos de Brecht, Ruggero Jacobbi e Anatol Rosenfeld), entretanto, o quanto

conceitos estéticos são transformados em práticas aproximadas aos procedimentos de atuação do autor alemão, não é fácil precisar.

Sabe-se, por outro lado, que a invenção e adoção do sistema Coringa responde às provocações de Brecht de colocar na cena uma perspectiva marxista, com destaque à dimensão social. A sintonia entre o Teatro de Arena e Brecht estende-se para a encenação de textos como *Revolução na América do Sul*, dramaturgia de Augusto Boal que espelha a estrutura da peça épica dialética e, decerto, impôs ao elenco problemas atorais que os preparou para a sequência de montagens do “Arena conta”, que viria a seguir. Os atores e atrizes passam a ser entendidos como intérpretes de personagens, ao mesmo tempo que mediadores do jogo cênico e comentadores dos acontecimentos da cena, segundo o que Anatol Rosenfeld (1996b, p.18) comenta:

O sistema [Coringa], que deve funcionar como estrutura e convenção permanente de peças e enredos variados (mesmo não concebido de acordo com ele), foi aplicado pela primeira vez em *Arena conta Tiradentes*. É o Coringa, isto é, o Teatro de Arena (ou os autores e atores) que narra o caso à sua maneira, procurando analisar e interpretar um movimento libertário [...].

Na preparação dos atores e atrizes, provavelmente, o impacto das propostas de distanciamento encontrou menos exemplos de práticas organizadas do que seria desejável – uma dificuldade da obra brechtiana, que nos desafia até hoje. Contudo, cabe frisar, o que foi inventado ali não deve nada aos laboratórios europeus e russos do século XX em termos de investigação no campo atoral; tampouco, da transformação de paradigmas técnicos e éticos da interpretação. Pode-se imaginar a fusão (não sem atritos) feita pelo Arena entre os princípios de Stanislavski e Brecht, para construir sua maneira de efetuar o trânsito entre a personagem individuada, singularizada na fábula (de tratamento mais naturalista), o comentador (nos termos de Boal, o *meneur de jeu*, o “paulista de 67”) e o típico (apresentado nas partes corais e, de certa forma, na ideia de “coringagem”).

Nos passos seguintes do grupo, esses fundamentos viveriam outro “choque”, conforme aponta Julian Boal (2014), sintetizado no encontro entre os saberes teatrais daqueles artistas e a dimensão radicalmente revolucionária das Ligas Camponesas nordestinas, quando da excursão do grupo pelo nordeste do país. Essa impureza, entretanto, não surge apenas em virtude da experiência política e artística do Teatro de Arena em sua *tournee* pelo Brasil, já em meio à atmosfera de resistência revolucionária, mas era cultivada anteriormente, sendo típica do espaço laboratorial “moderno”, centros de formação não acadêmica que fundem aspectos objetivos e subjetivos e, eventualmente, matrizes de interpretação concorrentes.

Diante desse quadro, concordamos que o exame da troca de experiências na dimensão da prática atoral nos laboratórios não acadêmicos requer a captura de sinais fugidios, nas palavras de Schino (2012), buscando “[...] um radar interiorizado, uma orientação mental, uma propensão ou um sinal” (Schino, 2012, p.viii), emitido de modo característico em cada caso. No estudo de Schino, as “categorias de análise” dessas experiências de ensino-aprendizagem são muito flexíveis e esfumadas, girando em torno de alguns operadores, entre eles, o treinamento, o corpo e a linguagem simbólica; os quais dialogam com a revisão terminológica de pedagogia (ampliando o sentido do que é formar e formar-se no ofício atoral; assim como dos modos de avaliação da eficiência do ensino) e de ciência teatral (discutindo o que é o saber, ou o que se transmite e aprende).

Nesses espaços qualificados pela impureza, a pista para pensarmos qual pedagogia atoral está em processo reside, então, na combinação desses cinco pilares; tendo em vista que, conforme a autora comenta, não cabe procurar no território dos laboratórios qualquer unicidade nas propostas (tampouco, nas ferramentas para sua análise crítica), mas “aceitar que o teatro [...] é: um lugar cheio de contradições [...]” (Schino, 2012, p.249).

No percurso do Arena, essas contradições costumam ser apresentadas como “fases”, porque tanto a tensão entre as expressões física e textual quanto o sentido profundo dos momentos de investigação sobre a atuação no grupo (e quem os liderava e deles participava)

apresentam variações significativas, ao lado de pressupostos concorrentes. Essas transformações típicas da história do grupo paulistano são ainda fruto das relações dialéticas entre militância e as diretrizes dos movimentos políticos de esquerda, numa fase da história nacional especialmente conflituosa e plena de cambiantes; bem como entre as realidades materiais do texto e da cena (não na perspectiva do “verdadeiro teatro”, mas do choque entre os interesses da dramaturgia e como ela se dá a ver na cena) e o projeto de um teatro político revolucionário, na visão nacional-popular praticada pelo coletivo.

Desde seu início, em 1953, quando o repertório eclético e a incur-são por textos “clássicos” e contemporâneos definia a fisionomia do grupo paulistano, passando pela etapa chamada por Boal de “realista” (em contraposição à estética de grupos como o TBC), a etapa de busca por uma dramaturgia nacional e de fundo social (para Boal, fase denominada por “fotografia”) e pelas fases de nacionalização dos clássicos e dos musicais, foi inconstante o tipo de ator/atriz almejado, assim como a prática investigativa de atuação no dia-a-dia dos ensaios, de natureza experimental e errática. É o que reforça José Renato (apud Patriota, 2005, p.86), observando o rompimento do Arena, num dado momento, com o *physique de rôle* e o tipo de relação ator-personagem nele subentendido:

O grupo começou a fazer a chamada de testes para o elenco. Abria de uma outra forma esse tipo de convocação. A própria convocação já sugeria que não precisava trazer essas características clássicas do teatro: não precisava ser loiro, de olhos azuis, um metro e oitenta, bela voz, não precisava ser uma pessoa elegante [...].

Na trajetória de afastamento do Arena de uma visão mais tradicionalista de teatro (o tal “classicismo” citado por Zé Renato), contudo, não é simples diferenciar as estratégias empregadas para as práticas de treinamento dos atores e atrizes, provavelmente, por se tratar de um grupo cuja visão da formação não se descolava por completo da atividade de montagem de espetáculos, com a finalidade de estreia.

Cabe fazer a ressalva que tal “novidade” ocorre, nos coletivos estrangeiros, em meados dos anos 1950, demorando um pouco mais a se estabelecer no cenário nacional, ao menos se tratarmos a ideia de treinamento nos termos disseminados por Grotowski e Barba. Por aqui, as práticas formativas dos atores e atrizes ganham autonomia do processo de encenação da obra, podemos arriscar, na procura pelo espaço político da cena, quando a atuação também irá romper com a concepção tradicional, preocupada em “interpretar”, propondo outras “razões de ser”. No Teatro de Arena, mesmo que não caibam as ideias de uma corporeidade radical, na esteira de Grotowski, ou de uma dramaturgia atoral, na dimensão barbiana, a tessitura entre teatro e política fez com que a razão da pedagogia atoral não se restringisse à “formação” do(a) intérprete (constrangido pelo âmbito mercadológico do ofício), mas conquistasse uma aliança tangível entre ética e estética, necessária ao sujeito revolucionário.

Além disso, o sentido de grupalidade foi valorizado, visto que do coletivo emanaram formas de ação nutridas por interesses estéticos e ideológicos assemelhados, que tanto constituíram o grupo quanto formataram sua identidade artística. Se a renovação nas práticas atoriais fomentada no Arena (parte dela difundida por Boal, com outras aplicações e objetivos) não atingiu mais amplamente as escolas de teatro formais brasileiras, fornecendo novos paradigmas a respeito do ensino-aprendizado em interpretação, isso se deve ao desconhecimento das conquistas sobre a atuação ali germinadas e de seu valor, bem como à impermeabilidade das instituições escolares às invenções nacionais.

No quadro da contemporaneidade, a pedagogia atoral no Brasil, seja a praticada pelas instituições de ensino formal ou pelos grupos em atuação, entendidos conforme se expôs como espaços de formação ímpares, continua a buscar sustentação nos mestres reformadores do século XX, ao lado de técnicas em voga no novo milênio (entre elas, as máscaras, o círculo neutro, o *viewpoints* etc.). Ao mesmo tempo, a mera enunciação dos nomes dos “mestres” nos discursos de educadores e artistas não garante uma relação aprofundada com suas filosofias de ensino.

Por outro lado, o que se diferencia a partir de seus nomes demonstra a plasticidade dos seus ensinamentos, se destacarmos no “nosso jeito” a potência generativa das artes cênicas nacionais. Encontramos nos grupos teatrais citados essa potência, expressa como um contradiscurso ao imperialismo das formações em atuação. Emergente de contextos marginais aos centros de produção teatral “que historicamente se declararam a si mesmos enquanto constituindo o centro cultural metropolitano ou corrente principal” (Gilbert; Tompkins, 2002, p.2), esse contradiscurso sobre o fazer autoral emprega construções que desmontam a dominância cultural do teatro hegemônico (do europeu clássico e, em sua forma neoimperialista mais atual, do teatro norte-americano).

No que concerne à contaminação entre as práticas atoriais canceladas pela cultura teatral euro-ocidental e aquelas surgidas na trama (sempre renovada) constituída entre a realidade brasileira, as poéticas, os agentes sociais e os modos de produção dos nossos teatros, cumpre detalhar suas práticas e exercícios, a fim de compreender as pedagogias da interpretação ali adensadas. Essa atenção, que extrapola os limites desse ensaio, pode conduzir à ressignificação do campo discursivo sobre a situação pedagógica nacional, incorporando no aprendizado atoral alternativas oferecidas pela nossa história teatral mais recente.

O alinhamento deste contradiscurso à realidade singular do contexto brasileiro, entretanto, não impede que se espelhe em teatros de localidades cuja experiência colonial assemelha-se à nossa, mesmo que pese a diferença de contextos situados e da história de cada um (Gilbert; Tompkins, 2002). A similaridade, nesse caso, diz respeito ao processo de empoderamento que resulta da valorização consciente de práticas formativas locais e de poéticas de atuação dissidentes da voz normativa, europeia e norte-americana, constituindo diferenças que se autodenominam com identidades próprias, ainda que igualmente “pós-coloniais”. A incorporação dessa variedade de saberes, com suas divergências, garantirá que não se reproduzam os jogos de poder que têm caracterizado a ação do imperialismo cultural no campo teatral e no ofício atoral.

6

A PEDAGOGIA DE CONSTANTIN STANISLAVSKI: VARIAÇÕES HISTÓRICAS NA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA

O espírito de estúdio

Constantin Stanislavski (1863-1938) acalenta desde 1902 o projeto de abertura de um estúdio no Teatro Artístico de Moscou (TAM). A inauguração do Estúdio do TAM (por vezes, chamado de Teatro-Estúdio), em 1905, na rua Povarskaya, com coordenação de Vsevolod Meyerhold, é um primeiro passo no estabelecimento de um espaço de trabalho sobre problemas da atuação, em separado da dinâmica produtiva do Teatro de Arte. No entanto, o fechamento prematuro desse espaço, em 1905, por razões artísticas e econômicas, não afastou nem o mestre, nem seus parceiros do interesse investigativo e da proposta de criar uma pedagogia experimental, feita em coletividade.

Os estúdios proliferavam na Rússia de início do século XX; o que para Stanislavski não era o melhor dos mundos. Em *Minha vida na arte* (1989), ele comenta o prejuízo causado pelos pequenos estúdios, que se voltavam para a formação dos atores e atrizes, sem que houvesse ali um verdadeiro compromisso com o ensino. Segundo Stanislavski (1989, p.503):

Criava-se a mania de lecionar: cada artista devia ter forçosamente o seu próprio estúdio e um sistema de ensino. Os artistas de talento mesmo não precisavam disto, pois faziam bicos em concertos

e no cinema. Mas foram justamente os mal dotados que se meteram a lecionar. Os resultados são compreensíveis. Muito material ruim inculido aos novos artistas oriundos do povo, que [...] podiam inserir o fluxo vivificador na nossa arte.

Porém, o projeto de aprofundar as bases do seu próprio sistema o incitava a insistir na abertura de novos estúdios, em diálogo com suas atividades de diretor e ator no TAM. Em 1912, inaugura-se uma reedição do projeto de 1905, o Primeiro Estúdio (que se torna o TAM 2, em 1924), somando novos integrantes aos participantes oriundos de outro “laboratório”, coordenado pelo jovem professor e diretor Ievgeni Vakhtângov. No Primeiro Estúdio, em parceria com Leopold Sulerjitski¹ e o próprio Vakhtângov,² Stanislavski trabalha

1 Leopold Sulerjitski (1872-1916) conhece Stanislavski quando este atuava em *O inimigo do povo*, admirando seu modo de criar a figura do Dr. Stockmann e evocar o sentimento de fraternidade. Influenciado por Tolstói, Suler, como era chamado, procurava no teatro um caminho de superação da pessoa, aperfeiçoando-se para mudar a sociedade. Inicia seu trabalho no TAM em 1906, fazendo assistência de direção para Stanislavski; posição que ocupa em *Drama da vida* (1907), *A vida do homem* (1907), *Pássaro azul* (1908) e *Hamlet* (1911). É com Suler que Stanislavski irá aplicar o sistema pela primeira vez com sucesso, em curso na Escola Dramática de Aleksandr Adachev (Zaltron, 2019)

2 Evguêni Vakhtângov (1833-1922), discípulo de Stanislavski, atuou como encenador em coletivos diferentes, sempre pensando seus “grupos” como estúdios, ou espaços de formação de cunho experimental. Vakhtângov participa do Primeiro Estúdio (First Studio) do TAM e abre seu próprio estúdio (Vakhtangov Studio), em 1913, voltado para o projeto de exploração da improvisação, a partir da *commedia dell’arte*. Em 1918, inaugura o The Jewish Habima Studio (o Estúdio Judeu Habimah), posteriormente, detentor do nome de Third Studio (III Estúdio do Teatro de Arte de Moscou). De 1910 até sua morte, em 1922, dá aulas em diferentes instituições teatrais, sendo cotado como um excelente professor de atuação. Combinando de forma diferenciada os pressupostos investigativos de Stanislavski sobre interpretação com encenações de “realismo fantástico”, num diálogo com inquietações de Meyerhold, Vakhtangov personifica o diretor-pedagogo, com montagens que nascem de “processos formativos realizados com atores-aprendizes [...] (Scandolara, s.d.)”. Seus exercícios exemplificam de que modo ele aprofundou o sistema do mestre russo, a fim também de desvendar os “processos criativos do ator. (Scandolara, s.d.)”, ainda que através de experimentos diferenciados dos realizados pelo próprio

com os atores e atrizes após as sessões do seu espetáculo, no período noturno.

A duração do período de trabalho diário dos artistas do TAM era usualmente longa, iniciando-se às dez da manhã, com exercícios, que se sucediam aos ensaios no teatro, ao meio-dia. O almoço ensinava uma breve pausa e, se não houvesse compromisso para o ator e a atriz nos espetáculos vespertinos do teatro, voltava-se ao estúdio, para o trabalho com fragmentos de cenas. Ao final do processo, poderia haver um espetáculo de conclusão, e quando ocorria, seu objetivo era uma extensão do aprendizado, conduzido pelo orientador das atividades, em apresentações seguidas de discussões sobre o desempenho, tal qual uma aula pública. Encontram-se narrativas de situações em que o próprio Stanislavski avalia a pertinência das apresentações públicas de determinado processo e, por vezes, veta sua realização (Scandolara, 2006)

A partir de 1915, Sulerjítiski, coordenador das atividades, buscando manter o sentido de experimentação originário do Primeiro Estúdio (que a essa altura ameaçava institucionalizar-se como mais um núcleo de “teatro convencional”), propõe a realização de temporadas de “residência artística” no campo, reunindo estudantes e professores, numa espécie de comunidade de aprendizado. Alguns integrantes do projeto investem na compra de terras nas estepes da Criméia, próximo de Evpatóriia, à beira do Mar Negro, materializando ali a proposta de um “teatro em comunidade”. O projeto, que era antes de Suler do que de Stanislavski, embora apoiado pelo segundo, foi encerrado pouco antes da saída do pedagogo e assistente do TAM, em 1916.

As dificuldades na empreitada são reconhecidas pelo diretor russo, que comenta as diferenças entre as demandas do TAM e as de um laboratório. Ele alerta: “[...] o trabalho de laboratório não

Stanislavski. Evguiêni Vakhtângov torna-se um pedagogo muito popular na Rússia, em especial, no período pós-revolucionário, abrindo estúdios diversos e participando de outros “laboratórios”, como conferencista ou convidado. Ver também em Scandolara (2006).

pode ser realizado no próprio teatro com espetáculos diários, em meio a preocupações de ordem orçamentária, a difíceis problemas artísticos e as dificuldades práticas de um grande empreendimento” (Stanislavski, 1989, p.426). Ainda assim, em 1916, é constituído o Segundo Estúdio do TAM, com direção de Verbítski e participação de Vakhtângov, como professor de interpretação.

A visada de Vakhtângov

A partir de 1917, Vakhtângov também é responsável pelo Estúdio Habima, desenvolvendo-se mais e mais como um pedagogo e um “diretor de cena” (termo que, pela funções exercidas, poderia ser associado ao “encenador” contemporâneo). Se acompanharmos os processos de encenação que coordena, é notável seu interesse crescente pela estilização corporal e a inclinação a um trato arquetípico das personagens, muito embora seja considerado um “viven-cista”, ou seja, defensor ferrenho dos ideais de verdade interna e construção psicológica, nos termos de Stanislavski. Contudo, diversamente do que pretende Sulerjístski, para quem o coletivo seria o espaço ideal para o desenvolvimento do ator e da atriz no trabalho sobre si mesmo, as anotações de aulas e processos de ensaio de Vakhtângov revelam um percurso próprio, em direção a um teatro de convenção.

A revolução de 1917 demarca para os biógrafos de Vakhtângov o rompimento com o naturalismo da cena; o que, provavelmente, já vinha ocorrendo antes de maneira mais amena. Mas, em 1918, envolvido com a montagem de Rosmersholm, texto de Ibsen, Vakhtângov ainda resume:

O ator tem que:

- 1) saber o que faz em cena e para que;
- 2) deve “ter um passado”
- 3) deve desenvolver nos ensaios novas relações com os outros personagens;

4) deve desejar e atuar tal e como disse o autor (aqui convém esclarecer que os desejos e ações escolhidos pelo ator devem ser os únicos possíveis e lógicos para o personagem);

5) deve saber o texto.

Nada mais. Isto é algo que afirmo e posso demonstrar se é preciso. Se bem que penso que para nós, os que fomos formados no Teatro de Arte, é algo evidente e não necessita de nenhuma demonstração.

Todos os ensaios deverão ser empregados em:

1) Exata, minuciosa e criativa análise do texto (ideia principal, subtexto);

2) Determinação de episódios e tarefas cênicas (o quê e para quê);

3) Acumulação de relações (pois um ensaio é um dia na vida de um personagem, e uma série de dias conforma uma personalidade);

4) Desenvolvimento orgânico em si mesmo da concepção e relação com todo o circundante durante os ensaios, feito desde o personagem.

[...] Gostaria que para eles [os atores] fossem necessidades orgânicas todas as necessidades do personagem. Para eles. Orgânicas. Necessárias. Estas três palavras são importantes na mesma medida... (Saura, 1997, p.116-119) (Scandolara, 2006, p.123-124).

Já em processos seguintes, a leitura de Vakhtângov para os ensinamentos do Sistema Stanislavski, antes derivada entre “vivência e representação”, passa a circundar a ideia de “estupor”, sendo descrito por ele como “Sistema do estupor”. A nova acepção, dada por Vakhtângov, ressalta que a realidade material da cena (muito embora sobrevivesse a busca da verdade interior ao longo do processo) deveria dar ao ator e à atriz um sentido de improvisação e vitalidade, que fomentasse neles um estado de excitação, diverso e extremado.

“Realismo teatral” ou “realismo imaginativo” são os termos que tentam abarcar a junção feita por Vakhtângov dos princípios de Stanislavski com as formas de um teatro da convenção, que atende a um desenho cênico e modos de interpretar de tendências simbolista e expressionista. Isso demonstra tanto sua filiação aos princípios

pós-revolucionários, que motivam críticas à estética do TAM nas encenações de Tchekov, quanto a plasticidade do Sistema, que permite erigir outros modelos de encenação, fundamentados em outras orientações para o teatro, que não o realismo naturalista a que costuma ser resumida a herança de Stanislavski.

Nas montagens de *O casamento* e *O milagre de Santo Antônio*, de Maeterlinck (ambas de 1921), as figuras estão mais próximas de uma construção hiperbólica e grotesca, o que nos faz associar Vakhtângov a Meyerhold, a quem ele declara admiração. Assim como ocorreu com Meyerhold, Vakhtângov passa a estabelecer outras atividades em seus ensaios, diversas das propostas por Stanislavski, inventando exercícios que conjugam o tempo-ritmo à dinâmica da cena; o que em termos da atuação era traduzido em respiração ritmada e movimentação desenhada, escultórica e controlada, a exemplo de uma marionete. Segundo Worrall (apud Scandolara, 2006, p.133):

[...] Inventou exercícios relacionando movimentações da mobília, limpeza da sala etc. com música. Era necessário aprender não somente se mover em certo ritmo, mas a viver nele. Ele ensinava que cada indivíduo, cada nação, cada fenômeno da natureza, cada evento da existência humana, tinha seu próprio ritmo especial. Descobrir o ritmo da peça era a chave para o sucesso da encenação.

Em termos da pedagogia, Vakhtângov também parece amplificar para outras dimensões o experimentalismo das leis orgânicas de Stanislavski, mas sustém seus laços com uma investigação da interpretação atrelada ao espaço laboratorial (constituído dentro dos estúdios), bem como com a construção de uma responsabilidade partilhada no processo criativo (ou seja, uma coletividade criadora). Scandolara (2006) irmana esse “espírito de estúdio” a uma “qualidade de estudante” (a “estudiedade”) dos(as) participantes, que significa a aceitação de regras rigorosas para o trabalho diário, mas que variam de acordo com o que há de específico na vida de cada estúdio. Essa vida, por sua vez, irá depender da singularidade do grupo envolvido, cujas bases residem num acordo de pertencimento,

peçoal e artístico. Segundo Vakhtângov, em destaque de Saura (apud Scandolara, 2006, p.158-159):

[...] Para converter-se em estudante é preciso viver a vida do Estúdio. Para converter-se em estudante deve-se se entregar ao Estúdio. E depois, para ser estudante, deve-se defender tudo o que custou muito tempo e trabalho para conseguir.

Isto quer dizer que a “qualidade de estudante” é uma qualidade graças à qual o Estúdio existe. Esta qualidade alcança a tudo: à relação com a arte, à relação de uns com outros, ao comportamento entre as paredes do Estúdio e fora dele.

Esta propriedade está presente na vida artística, ética, moral, espiritual e social de cada estudante.

Manifesta-se, antes de tudo, na disciplina.

Disciplina em tudo, a cada passo [...].

A perspectiva disciplinar (no sentido dado por Vakhtângov aos processos formativos e investigativos do estúdio) conjuga-se aos intentos experimental e coletivo, como uma espécie de ética do aprendizado. A ênfase nas diretrizes pedagógicas estabelecidas por Stanislavski no Sistema também sustenta o acordo comunal, impregnando tanto a noção de criatividade ativa, de entrega incondicional aos princípios da arte, quanto de construção sistemática de uma ciência experimental da atuação, adequada ao grupo, à obra e à atualidade do contexto da encenação.

Esse “regimento” do processo pedagógico significava, ainda, um entrelaçamento tão íntimo das funções de atuação e direção, que se poderia afirmar uma autorialidade conjunta na obra cênica. A conquista dessa parceria legítima entre atores e diretor(a) depende da condição do(a) diretor(a) enxergar “de dentro” e “humanamente” os problemas da atuação, o que conduziria à elaboração de processos de encenação de fundo pedagógico para os atores e atrizes do ensemble. Nos casos de Stanislavski, Vakhtângov e Meyerhold, vigora o fator fundamental de serem concomitantemente diretores e atores, ou mesmo ex-atores, ou seja, de serem todos criadores

e pedagogos que se entendem como atores-diretores (Saura apud Scandolaro, 2006, p.165).

Outros estúdios são fundados, dedicados ao aprofundamento no Sistema, em 1920 (quando o Terceiro Estúdio é formado) e em 1921 (na estruturação do Quarto Estúdio, dirigido por três atores do TAM), mas sem a participação direta de Stanislavski. De sua parte, Stanislavski reedita o modelo mais tradicional do Primeiro Estúdio (de experimentalismo prático associado à sistematização racional e objetiva das descobertas, acompanhada de “estudos cênicos” que exemplificam e concretizam essas conquistas) no Estúdio de Ópera do Teatro Bolshoi,³ que funciona de 1918 a 1922. Mais tarde, o estúdio é separado do Teatro Bolshoi e, adiante ainda, irá receber o nome de Opera-Studio Theatre, em 1926, e Stanislavski Opera Theatre, em 1928) (Rumiantsev, 1998).

O estúdio de Ópera

Sem o isolamento do campo e a vida comunal, de caráter quase espiritual, que Sulerjitski havia perseguido, mas com o mesmo rigor em sustentar a pesquisa como tema central, o Estúdio de Ópera volta-se para o trabalho com artistas de ópera; fase em que Stanislavski apresenta aos atores e atrizes-cantores o seu Sistema. Para Neckel (2011), a experiência do Estúdio de Ópera do Teatro Bolshoi é ainda mais radicalmente pedagógica para Stanislavski que outras incursões formativas por ele capitaneadas, porque está desligada da missão de “dirigir peças” e, além disso, mais afastada da linguagem estrita do teatro. Assim, fora da prática de montagem e separado da instituição do grande teatro (Neckel, 2011), o Estúdio de Ópera pode contemplar as dimensões de um espaço estritamente laboratorial: uma comunidade teatral instituída; em que um mestre conduz

3 Luniartcharsky assume a direção dos teatros russos. Stanislavski é deslocado para o Bolshoi, para o Teatro de Ópera, que ele criara em 1918, fechado depois e reaberto em 1922.

diretamente a investigação em torno de um tema continuado de trabalho (a condição criativa⁴), com tempo dilatado para a exploração das práticas.

Conduzido diretamente por Stanislavski, o Estúdio de Ópera, que em 1921 passa a ocupar a Sala Oniéguin, um salão grande no edifício comunitário onde Stanislavski irá morar com a família, por força da política habitacional da Revolução (Moschkovich, 2019), tinha por objetivo melhorar a condição interpretativa dos cantores e cantoras, ampliando sua cultura geral e aproximando os e as participantes do fazer teatral. O “público-alvo” eram os(as) intérpretes do Teatro Bolshoi, mas logo o mestre reconhece que os artistas mais jovens teriam maior disponibilidade (de tempo e financeira) para as atividades, de tal modo que se juntam aos primeiros os estudantes, moços e moças, ingressantes no Conservatório de Música de Moscou e no Teatro Bolshoi. Sobre as dificuldades e necessidades desse “participante”, Stanislavski (apud Bukanova, s.p., 2012, tradução nossa) menciona.

O cantor de ópera tem que lutar não com uma, mas com três artes ao mesmo tempo [...] vocal, musical e teatral. Nisso reside tanto a dificuldade como a vantagem de seu trabalho criativo. O problema está em um processo variado de domínio destas três artes; embora quando isso é feito, o cantor tem uma capacidade maior e mais refinada para afetar o público do que nós atores dramáticos. O cantor deve fundir essas três artes em uma, e direcioná-las para um propósito comum. Para mim, Chaliapin é um excelente exemplo de como essas três formas de arte podem ser fundidas [...] Meu sistema foi retirado diretamente de Chaliapin.⁵

4 Condição criativa é um termo de Ruffini (2010) que define a segunda natureza do ator e da atriz, aquela em que estariam mais libertos dos automatismos cotidianos, o que depende do trabalho sobre si mesmo, tornando-se um hábito “reconquistado” (mas, não mais aquele cotidiano, que mecaniza).

5 No original: “*The opera singer has to contend not with one, but with three arts at once,*” wrote Stanislavsky, “*vocal, musical and theatrical. In this reside both the difficulty and the advantage of his creative work. The problem lies in a varied*

Decerto, permaneceram nas atividades aqueles e aquelas que aceitaram a condição de experimentação, abrindo mão da rotina usual do ofício de “cantar óperas” (Rumiantseév, 1998, p.2). Participavam do processo como pedagogos, além de Stanislavski, Zinaïda Sokolova (irmã do diretor russo, responsável pela aplicação do Sistema, no que concerne à lógica interna da personagem), Vladimir Alesêiev (outro seu irmão, músico, que se dedicava ao treino sobre o ritmo, também segundo o Sistema) e N. V. Demidov; ao lado de outros professores e diretores também convocados por Stanislavski, abrangendo a produção vocal (canto, musicalidade, fala, palavra no canto etc.) e o movimento (dança e plasticidade).⁶

A comunidade de aprendizado, portanto, estava constituída por estudantes interessados no trabalho disciplinado e contínuo, assim como por mestres adequados, capacitados a olhar as qualidades potenciais (não evidentes) dos atores e atrizes-cantores e a conduzi-los no caminho criador. Segundo Neckel (2011, p.44):

A função que o mestre desempenhava no estúdio era importantíssima [...] O mestre busca estabelecer junto ao aluno a consciência de que um resultado, por mais fácil que se mostre ou mais simples que seja, deve nascer da força criadora que cada um carrega dentro de si, e não da imitação de um modelo, ou de outrem. Na relação

process of mastering these three arts; although when this is done, the singer has a greater and more refined ability to affect the audience than we dramatic actors do. The singer must fuse these three arts into one, and direct them to a common purpose. To me, Chaliapin is an outstanding example of how these three forms of art can be fused. Synthesis has rarely been achieved by anyone in the art, particularly in the theater. Chaliapin is the only example I can think of. My system is taken straight from Chaliapin.”

- 6 Na parte vocal, M. G. Gúkova, atriz renomada, e A. V. Bogdánovitch, ambos do Teatro Bolshói; E. I. Zbrúiev e I. V. Pietrov, na direção vocal; na parte musical, N. S. Golovânov, regente do Teatro Bolshói, e V. I. Suk, artista popular; orientados por I. N. Sokolov e L. N. Mirônov, professores do Conservatório de Moscou.; nas leis da fala, S. M. Volkonski; na palavra aplicada à arte vocal, N. M. Safônov; e nas danças e plasticidade, A. A. Pospíekhin, do corpo de baile do Teatro Bolshói. In: Stanislavski (1989, p.515).

entre mestre e aluno a imitação não era pretendida, nem poderia ser imposta aos atores.

Nas atividades diárias do Estúdio, exercícios de enunciado simples (girar o pé na articulação do tornozelo, imaginando que os dedos não existem, para favorecer a imobilidade da extremidade do pé...) associavam-se ao trabalho com os elementos do Sistema (Nekel, 2011, p.52). O processo dividia-se em sete “degraus”, sendo os quatro primeiros comuns a todos e todas – enfocando o trabalho corpo-mente, e do quinto em diante, no trânsito entre a condição criadora e a condição heroica, relativos a cada um e cada uma. O degrau 1 trata da concentração, com exercícios de relaxamento e respiração. O degrau 2, enfatiza a atenção, trabalhando a precisão de uma ação, a potencialização da presença direcionada. O degrau 3 conjuga coragem (visto que a liberação do medo permite o trabalho sobre as circunstâncias propostas) e valor (dimensionando a quebra dos automatismos para aspectos do significado do caráter humano, contradizendo as obviedades, como a busca de qualidades positivas onde há maldade e, consequentemente, de vilania onde há bondade). O degrau 4 encaminha a serenidade criadora (esvaziar-se de um eu dominante para, atuando sobre as circunstâncias dadas com sinceridade, ativar sua imaginação).

O degrau 5, a tensão heroica, estabelece uma fusão entre o eu e o “se eu” (ou, o “se mágico”), evidenciada pela construção de uma corporeidade livre para manifestar o fluxo criador e, ao mesmo tempo, atenta às situações do mundo em que as paixões se manifestam, a fim de compartilhar com os outros as conquistas empreendidas nos degraus anteriores. O degrau 6, o encanto, focaliza a qualidade da apresentação do material atoral na cena, nem elevado e nobre, nem ausente de arrebatamento. Esse aprofundamento vertical na vida do papel depende de uma lapidação do ator e da atriz sobre sua própria natureza e seu aparato expressivo; o que, por fim, deverá traduzir-se em “alegria” para quem partilha da cena, qual seja, o público. No degrau 7, portanto, reside a alegria, que é uma espécie de epifania da atuação, capaz de propiciar ao ator e à atriz a superação dos

aspectos pouco louváveis da profissão, entre eles, a competitividade por papéis, a tristeza etc. (Neckel, 2011).

A investigação envolvia compositores que explicitassem a criação de personagens e situações (Mussorgsky, Puccini, Tchaikovsky e Rimsky-Korsakov), embasando-se na análise (dada por Sokolova) dos libretos, assim como Stanislavski fazia com os textos teatrais. A partir das anotações de um dos cantores participantes do estúdio, Sergei Lemeshev, Bukanova (2012, s.p., tradução nossa) comenta:

Stanislavski sempre tentou descobrir o que a música significava. E às vezes era muito difícil responder a essa pergunta aparentemente simples. Além da dificuldade usual de definição precisa da ideia musical, [...] nem toda resposta objetivamente correta poderia satisfazer Stanislavski. Era necessário adivinhar a direção em que sua imaginação começava a funcionar [...] O pior de tudo, ele reagia a respostas como esta: “a ideia musical expressa pesar, tristeza, alegria, tragédia”. Ele dizia: “O quê? Tristeza, tragédia? Não, isso não é para nós, não podemos tocar isso. “O que significa que um artista não deve ter um estado emocional – um dos princípios mais importantes de seu sistema. Stanislavski, muitas vezes, encontrava tais imagens musicais como melhores possibilidades para [ofertas de] a ação.”⁷

De acordo com o relato de Bukanova, o Estúdio de Ópera transportou para o ambiente da produção operística os elementos investigativos do Sistema (a natureza humana; o desenho psicofísico da

7 No original: “Stanislavsky always tried to find out what the music meant. And sometimes it was very difficult to answer this seemingly simple question. In addition to the usual difficulty of precise definition of the musical idea, not every objectively correct answer could satisfy Stanislavsky. It was necessary to guess the direction in which his imagination started working... Worst of all, he reacted to the answers like this: “the musical idea expresses grief, sadness, joy, tragedy.” He would say, “What? Sadness, tragedy? No, that’s not for us, we can’t play that.” Which means that an artist shouldn’t play an emotional state— one of the main principles of his system. Stanislavsky often found such musical images as best gave the possibility for action.”

personagem; a recusa da expressão codificada das emoções e a busca por uma plasticidade do movimento). Também, impregnou-se da dinâmica de trabalho que o Sistema preconizava, no emprego de longos períodos de ensaio e na valorização do ensemble (sem que o protagonismo fosse evidenciado, o que sacrificaria as partes corais). Os tipos de atividade (instruções teóricas, exercícios exploratórios, exercícios de instrumentalização técnica para o corpo e voz) também seguiam aquelas desenvolvidas a partir da linguagem teatral, com ênfase na análise de textos (por meio dos libretos) e improvisos de trechos “encenados”, que se somavam à análise de músicas (em especial, canções).

Em especial neste Estúdio, na visão de Neckel (2011), baseando-se em Franco Ruffini, o fato de Stanislavski contar com participantes que dominavam conhecimentos musicais, permitiu ao diretor russo tratar de aspectos da “condição heroica” – o domínio pelos(as) intérpretes da compaixão pela condição humana⁸ – que ele não torna a citar diretamente em trabalhos posteriores, ao menos segundo os registros conhecidos pelos textos de sua autoria e de seus discípulos.

Um projeto de escola

Entre 1935 e 1938, Stanislavski dedica-se ao seu último estúdio, o Estúdio de Ópera e Arte Dramática, em parceria com Zinaída Sokolova,⁹ voltado para a investigação do método das ações físicas. Ainda em 1932, narra Moschkovich (2019), depois de convocado pelo Comitê Executivo Central (TSIK), representando o desejo do governo soviético, Stanislavski inicia a execução do projeto de

8 Neckel (2011) relaciona esse domínio ao conhecimento e à comunicabilidade dessas condicionantes, insistindo (com citação ao trabalho de Fabrício Cruciani) que esse interesse de Stanislavski é inspirado em seu conhecimento de autores seminais da literatura russa, entre eles, Dostoiévski e Tolstói.

9 Zinaída Sokolova (1865-1949) foi assistente de direção, pedagoga e diretora de teatro. Sua importância, pouco conhecida no Brasil, está destacada em Moschkovich (2019).

criação de uma Academia Teatral, com base em seu Sistema. Vislumbrando uma série de comissões para sua implementação, inicia a estruturação dessa que seria a escola oficial de teatro russo do Prolektikult, com equipes para cada uma das áreas, entre outras, aquelas voltadas para a formação dos atores e atrizes: psicotécnica, treinamento corporal e plástico, história da atuação (em substituição à história geral da arte), história da literatura, produção de figurinos e cenários (com participação ativa dos atores e atrizes em formação), exercícios de interpretação e ética, disciplina e trabalho coletivo (Moschkovich, 2019, p.237).

Stanislavski indica também o fundamento do projeto pedagógico da Academia, voltado para a formação conjunta de todo o coletivo teatral, ou seja, dos atores, diretores, técnicos e administradores. Também determina o caráter prático do processo de ensino-aprendizagem, prevendo a realização de estágios em teatros profissionais. Por fim, organiza a formação de um grupo de diretores-pedagogos, responsáveis por administrar as aulas para os demais e, assim, dar continuidade ao seu próprio trabalho. A formação desses pedagogos e pedagogas, professores-assistentes para o Estúdio de Ópera e Arte Dramática K.S. Stanislavski (que tem sua inauguração prometida para o segundo semestre de 1935), coube a Zinaída Sokolova, que também coordenou o grupo de professores, já envolvidos com o ensino num pequeno estúdio desde setembro de 1935, enquanto o governo ainda se estendia na discussão das formas de estabelecimento da Academia, aberta oficialmente pouco mais de um mês depois. Na inauguração da escola, mais uma vez é Sokolova quem toma a frente da coordenação geral, regendo um corpo docente de trinta e seis professores e onze diretores-pedagogos, ao lado de um Stanislavski já bastante combalido fisicamente (Moschkovich, 2019, p.254).

Sobre os fundamentos da metodologia empregada, Stanislavski elege como recurso didático central os *études*,¹⁰ ou a exploração das

10 O termo, usado no TAM antes mesmo da disseminação do Sistema, foi de uso também de Meyerhold, situação em que era aproximado ao exercício, no caso da biomecânica.

peças por meio de recursos improvisacionais, a partir da compreensão da supertarefa e da linha da ação física, levando ao trabalho sobre a linha da ação transversal. Nos termos de Stanislavski (apud Moschovich, 2019, p.238):

Nesse método o importante é que cada pequeno exercício ou *étude* tenha sempre a sua supertarefa e ação transversal, de forma que o pior é evitado – o erro e a dificuldade dos *études* escolares. Um *étude*, por si só, não pode ter sentido ou vida. Nesse método que proponho todos os *études*, até mesmo os menores, devem de uma vez por todas ser vividos desde dentro pela supertarefa e pela ação transversal.

Com a morte de Stanislavski em 1938, Mikhail Kedrov assume a direção do Estúdio (onde se perpetua até 1947) e do TAM (este, a partir de 1946). O método denominado por Kedrov de “Método das Ações Físicas” orientará a formação na escola, que por fim deixará de lado seu impulso de investigação em favor da produção de espetáculos, tornando-se, como resume Moschovich, mais um teatro de repertório (em 1943, ganha o título de Teatro de Ópera e Arte Dramática, consagrando o caráter de teatro convencional que já se constituía em seu bojo).

Um método para o futuro?

A análise ativa, ou análise pela ação, como é nomeado o trabalho de Maria Osipovna Knebel, testemunha outra maneira de organização do investimento de Stanislavski no improviso como ferramenta de ensaio e de ensino, além de um caminho singular de criação cênica por meio da ação física. Atriz do TAM, diretora-pedagoga nos estúdios fundados por Stanislavski, formadora responsável pelo ensino de “Fala Cênica” (no estúdio experimental do Teatro de Arte, em 1936) são alguns dos elementos biográficos que qualificam Knebel. Ex-aluna de Nemirovich-Danchenko, Stanislavski e Mikhail

Tchekov (emigrado da Rússia para a Alemanha e os Estados Unidos, fugindo de uma ordem e prisão), Knebel apresenta um diferencial pedagógico substancial, que reside na priorização de um método que ativa o texto por meio dos corpos dos atores e atrizes, ao invés de constrangê-los pelo respeito às palavras do autor dramático, ou em virtude de uma análise apenas intelectual (em geral, capitaneada pelo diretor).

Nesta outra possibilidade de pedagogia, discutida por ela em *O último Stanislavski* (2000), o texto dramático é o disparador de situações práticas de experimentação sobre as relações estabelecidas pelos acontecimentos da fábula, em termos das características das personagens e das suas funções, à luz das Circunstâncias Propostas. Essas experimentações, por sua vez, motivam decisões que nascem dessa dinâmica, em que se envolvem os atores e atrizes sem subjazer aos pressupostos dados pelo diretor (como costuma ocorrer a partir do ensaio de mesa mais tradicional). Em virtude dessa ativação no (e pelo) corpo, a atuação pode enriquecer-se com a eloquência dos gestos, com o tempo-ritmo, com as relações de proximidade e distância, com o contato interpessoal (no “calor da cena”) e com as interações entre o elenco.

Além disso, o próprio recurso ao texto ganha novas camadas, uma vez que sua utilização resulta do estudo de seus sentidos submersos ou do que se entende por subtexto (o monólogo interior da personagem, que usa o combustível de suas ideias, conduzindo às palavras – nem sempre, expressando literalmente o que se quer dizer – e às ações físicas). Considerando que as personagens e suas relações constituem uma exploração de temas, valores e percepções de mundo tratados pelo(a) dramaturgo(a), a análise ativa não diz respeito apenas ao conhecimento e construção do papel, mas também à lida com a obra em sua totalidade (seu passado e seu futuro) e em sua profundidade. Para Knebel, o entendimento pelos atores e atrizes do superobjetivo do(a) autor(a), “ressoando” em sua alma de intérprete, determina o correto direcionamento da construção do papel (D’Agostini, 2007) e a plena dimensão criativa do trabalho atoral. Segundo Knebel (apud D’Agostini, 2007, p.27-28):

Ele [o superobjetivo do ator] atrai para si todas as tarefas que mobilizam as forças internas, como o intelecto, a vontade e o sentimento, e as externas, como as ações, as atitudes e os elementos sensoriais do ator para com o seu personagem.

Desse modo, o superobjetivo do ator e da atriz, a partir da obra, não é alcançado apenas por meio do conhecimento intelectual, mas do envolvimento integral do seu ser. O superobjetivo do ator e da atriz dita o movimento do “o que eu quero” para “o que faço”, regendo a construção da linha transversal de ação (uma espécie de “espinha dorsal”), que permitirá que “atravesse” a obra; obra e papel sendo trabalhados ao mesmo tempo (D’Agostini, 2007). Na concepção de Knebel (apud D’Agostini, 2007, p.41):

Para ele [Stanislavski], a investigação da obra e do papel constitui-se em dois lados do mesmo processo. A exploração com a inteligência e a exploração com todo o aparato físico são duas partes inseparáveis de um único processo de conhecimento, ao qual chamamos análise ativa da obra e do papel.

As ações físicas, que vinham sendo exploradas por Stanislavski antes da organização do Método da Análise Ativa, são uma estratégia bastante concreta de construção do papel, constituindo um elo entre o universo interno (as motivações psíquicas) e o universo externo (do desenho corporal e da distribuição das interações no espaço da cena, adaptável às variações no aqui-agora do evento cênico). Na lógica das ações, transforma-se também a direção do fluxo psicofísico, permitindo que o que for realizado pelos atores e atrizes alimente o estado interno, despertando a economia das emoções, sem que estas sejam um alvo primeiro (ou seja, o caminho é da via consciente, para a via inconsciente). O próprio estudo intelectual realizado pelos(as) intérpretes pode nutrir-se dessa vertente, por meio da planificação da linha de ações físicas, que será experimentada e reajustada na prática, por meio de improvisos coletivos e de *études*. Piacentini (2011) destaca as indicações de Toporkov, ator

integrante do TAM, de que essa linha pode ser descrita a partir do resumo da obra pelos intérpretes, seguida da narrativa em terceira pessoa (tal qual um observador externo) para, apenas depois disso, voltarem-se à experiência em primeira pessoa, “como se” fossem a personagem. Nos termos de Piacentini (2011, p.68):

Ao analisarmos em perspectiva as anotações de Constantin Stanislavski com as de Maria Knebel, encontramos uma indicação recorrente do movimento a ser feito na análise da peça: deve-se ir do geral ao particular; ou seja, deve-se conhecer os “Acontecimentos” antes de se preocupar com os demais fatores que compõem a estrutura de uma obra teatral. Na última fase, como afirma Maria Knebel, da extensa trajetória artística e pedagógica de Stanislavski e da formulação do seu Sistema, a valorização dos “Acontecimentos” é diretamente proporcional ao peso das ações físicas na criação das personagens.

As improvisações servem como território de vivência e averiguação das etapas anteriores, também importantes para o trabalho baseado na imaginação criadora. Para os improvisos que compõem o método, e por meio deles, os(as) intérpretes assumem tarefas variadas, que vão desde observar a realidade cotidiana (de onde extraem o vivo, ou nos termos de Piacentini (2011), “imagens relacionadas às falas ou pensamentos, que estão presentes no ato comunicativo” (Piacentini, 2011, p.85); até nutrir e ativar sua imaginação, praticar a concentração (nos círculos de atenção) e a visualização e, por fim, lançar-se à busca da comunicação (o contato). Será esta palavra-imagem que agirá sobre os(as) parceiros(as) de cena, desenhando um jogo vivo e orgânico, a ser compartilhado pelos espectadores. Suli-mov (apud D’Agostini, 2007, p.39) resume:

A personagem entra, cumprimenta, senta-se, anuncia algum acontecimento presenciado, manifesta uma série de ideias. Em cada momento o ator age, (ígraet-joga), em seu próprio nome, orientando-se pela própria experiência. E assim é abrangida a obra toda por

episódios, com as ações físicas segmentadas. Quando isso for feito corretamente, sentindo a verdade e provocando a crença com relação ao que está acontecendo em cena – então se pode falar que a linha da vida do corpo humano foi criada. Isso não é pouco, não é ninharia, mas a metade do papel.

Em 1949, quando o programa político da Revolução, já com vistas ao controle das formas culturais e artísticas, mira nos cidadãos judeus e nos intelectuais, Maria Knebel é expulsa do Teatro de Arte. Pelas mãos de Aleksei Pópov, assume a cátedra de direção no Gitis – Russian Institute of Theatre Arts (Instituto Russo de Artes Teatrais), com a perspectiva de formar diretores a partir da análise ativa e do Sistema.

Contra o produtivismo: buscar e exercitar

Observando o longo percurso da pedagogia de Stanislavski, pode-se afirmar que a revisão dos limites da profissão atoral esteve presente tanto nos espaços destinados ao ensaio de espetáculos, quanto nos voltados para a investigação e para o ensino-aprendizado. Assim também ocorreu com a ênfase prática, disseminada por todos esses ambientes e regida sempre pela investigação dos processos criativos dos atores e atrizes. De certo modo, embora com acidentes e transformações, o que foi descoberto aqui transferiu-se para acolá, ainda que nos espaços destinados à montagem de espetáculos (o ambiente do TAM, por exemplo) as demandas de tempo e produtividade, assim como os vícios da relação profissional, dificultassem o espírito de experimentação pleno entre os atores e atrizes.

No entanto, quando acontecia um distanciamento da finalidade de montagem, isso não significava o abandono de uma visão de teatro singular. Muito pelo contrário, tornava-se possível a dedicação à sua natureza mais interna, qual seja, a prospecção de meios para fomentar os elementos centrais da poética atoral. Não mais encerrados na persecução da cena finalizada, os pressupostos do fazer

dos atores e atrizes dirigiam-se para as atividades de busca e exercício. Frutificava daí o aprofundamento numa ética do trabalho dos atores e atrizes, num vetor “endógeno”, que se volta para o próprio grupo, antes de centrar-se na dimensão do ofício, inevitavelmente atrelada ao ciclo produtivo, no modelo do teatro comercial e com suas exigências.

A investigação da pedagogia do Sistema foi feita em parcerias, integrando diretores, diretoras, pedagogas e pedagogos que compartilhavam com Stanislavski um enfoque pouco afeito a esse ciclo produtivo do espetáculo. Por outro lado, no caso dos estúdios (até a criação do Estúdio de Ópera e Arte Dramática K.S. Stanislavski), a pedagogia também diferia do ensino formal escolar (Scandolara, 2006): inexistiam disciplinas, estrutura curricular, tempo pré-determinado de formação, ou mesmo professores especialistas que deversem distribuir-se na administração dos itens curriculares. É notável a importância da relação arte-vida, evidente no tipo de professor e professora convocados a partilhar da tarefa pedagógica. Segundo Mollica (apud Scandolara, 2006, p.31):

Não havia professores, mas artistas e homens da cultura convidados frequentemente por Stanislavski para dar demonstrações, exercícios e conferências. Não um diretor, mas um mestre de vida, Sulerjitski, animador e organizador da vida cotidiana do Estúdio, trabalha para unir os *studijcy* em torno de princípios éticos baseados no reconhecimento da indissociabilidade, no processo de trabalho artístico, da unidade homem-artista.

A liberdade que daí emanava permitia acessar os conteúdos pré-determinados, descritos na tríade psicologia da criatividade do(a) intérprete; consciência do(a) intérprete e fusão entre o(a) intérprete e o texto, sem constrangimentos estranhos ao intento experimental.

A pedagogia no projeto editorial de Stanislavski

Em termos epistemológicos, a pedagogia de Stanislavski é prática, ou seja, envolve pensar e fazer teatro, de tal modo que cada uma das ênfases nutra a outra, num movimento contínuo. Takeda (2008) localiza essa mesma aspiração no desejo de Stanislavski de “[...] escrever alguma coisa como um manual para os artistas principiantes. Um tipo de gramática da arte dramática, algo como um livro de tarefas para os estudos práticos preparatórios. Que vou testar na escola” (Stanislavski apud Takeda, 2008, p.49).

Para o que viria a ser seu “livro de cabeceira do artista dramático”, Stanislavski chegou a desenhar uma estrutura de capítulos, divididos nos temas “natureza do artista”, “mestria do artista”, “escola do artista”, “prática do artista”, “ética e higiene do artista” e “o diretor”. Ainda que não tenha concluído a pretendida “gramática da arte dramática”,¹¹ pode-se dizer que Stanislavski explorou esses conteúdos em outros textos publicados em vida, assim como nas inúmeras anotações e cartas levadas ao prelo depois de sua morte; valendo-se de um talento literário que se associou aos interesses de ensinar e aprender. O estilo adotado, inclusive, está de acordo com o objetivo de demonstração. Por exemplo, em *A preparação do ator*, o “método direto” de transmissão, que caracteriza a pedagogia de Stanislavski, está recriado, como um modelo de procedimento (Dort, 1977).

A obra é construída por meio de um sofisticado recurso meta-linguístico, em que o processo de aprendizado vivido pelo ator-leitor “real” (o provável destinatário da escrita) espelha o processo

11 O projeto editorial de Stanislavski era extenso: “a Suma deveria compreender ao menos oito volumes: depois de *O trabalho do ator sobre si mesmo*, *O trabalho sobre a personagem*; *A passagem do ator ao estado criador do palco*; *A arte de representar (a profissão propriamente dita)*; *A arte do encenador*; *A ópera* e, enfim, como conclusão, *A arte revolucionária*, tudo acompanhado de um manual de exercícios: *Treinamento e disciplina*”. Ora, apenas o primeiro, *O trabalho do ator sobre si mesmo* foi quase que inteiramente redigido por Stanislavski. O segundo, *O trabalho do ator sobre a personagem*, ficou em notas, esboços, “fragmentos de um livro”, que acabaram sendo reunidos sob esta forma e somente bem mais tarde publicados. Os outros não foram escritos” (Dort apud Takeda, 2008, p.17).

de aprendizado dos atores-aprendizes “personagens”. Os sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimento aparecem ficcionalizados na narrativa literária, num diálogo que esmiúça o processo de aprender a atuar segundo o Sistema. O mestre-diretor (dividido nas personagens de Tórstov e seu duplo, o assistente Rachmanov) convive com os problemas trazidos pelos atores-aprendizes – Gricha, Sônia, Vânia, Paulo, Kóstia, Maria e Leão. Esses diversos “tipos” de estudantes de interpretação, que compõem um grupo heterogêneo, representam qualidades positivas e negativas, em relação às demandas da prática atoral concebida por Stanislavski. São positivas a inexperiência, a disponibilidade e a curiosidade investigativa, e negativas a postura viciosa, a vaidade e a tendência à mecanização. Por fim, compreende-se que esses comportamentos, ainda que separados em personagens diversas, podem somar-se numa só pessoa; o que retrata didaticamente a complexidade dos dilemas enfrentados por um ator/atriz-aprendiz “factual”.

Por outro lado, a multiplicidade de máscaras com que desenha o(a) ator/atriz-em formação em *A preparação do ator* nos indica que o aprendizado, para Stanislavski, se dá com o respeito à diversidade (ainda que tendendo a uma uniformização) e apenas no seio da grupalidade. Essa opção pelo ensemble rege muitas das estratégias desenvolvidas pelo mestre russo, tendo motivado, inclusive, a necessidade de constituição de uma terminologia que habilitasse a ampla circulação dos objetivos e motores de cada proposta de trabalho. Assim, o que se explicita quando falamos de “Circunstâncias”, ou de “Memória”, e o esforço por ofertar operadores acessíveis aos intérpretes e diretores(as) para a lida com a dramaturgia, assim como para a compreensão dos processos sensíveis disparados pela relação entre ator(atriz) e personagem. As ideias de ensaio, num tempo-espaço não cotidiano e controlado pela direção, e de treinamento corporal coletivo, por meio de técnicas partilhadas pelo grupo (dentre eles, a *hatha yoga*, o balé, a ginástica rítmica, o movimento plástico, a esgrima, a dicção e o canto), também buscam formar esse sujeito coletivo sobreposto ao indivíduo, tão valorizado num tipo de teatro regido pela “estrela”, que precisava ser superado.

Pode-se objetar, entretanto, que essa coletivização depende também de uma modelização. No entanto, se as práticas tomam por base uma corporeidade indistinta, cuja reverência pode ser associada ao corpo masculino e aos traços culturais de um “sujeito ocidental”, europeu, branco e letrado, por outro lado, a defesa de uma organicidade e a adoção de procedimentos autoinvestigativos fazem o eixo do processo pedagógico pender para as singulares dos indivíduos. É ainda possível afirmar que o lugar central da *hatha yoga* entre as atividades físicas sugeridas por Stanislavski, relacionado à respiração, ao relaxamento, às posturas, ao entendimento do funcionamento da unidade corporal e de uma filosofia meditativa, logra garantir a assunção da individualidade, ao mesmo tempo que o sentido de integridade do coletivo.

A ciência da atuação

A influência da ciência na trajetória do diretor russo está presente tanto na leitura e adaptação por Stanislavski das teorias informadas pela psicologia contemporânea, experimental (em especial, Théodule-Armand Ribot e James-Lange, via Ribot), e do behaviorismo (dos russos Pavlov e Bechterew), na análise do comportamento e da relação estímulo/resposta; quanto na sua “abordagem cientificista”, perceptível na importância atribuída à observação acurada, de si mesmo e de seus pares (ou ainda, dos exemplos “encarnados” de grandes intérpretes, do teatro e da ópera, tais como Duse, Chaliapin, Salvini etc.), bem como no impulso racionalista que rege seu interesse pela categorização dos fenômenos por meio da linguagem, ou ainda na organização de recursos didáticos claros, que explorem materialmente os conteúdos abstratos e sensíveis. Essa influência persiste em sua pedagogia, de fundo empiricista: intérpretes e direção (função duplicada na de professor; integração que o termo diretor-pedagogo busca descrever) investigam juntos e de maneira programada; e os “aprendizes” são estimulados à autonomia, uma vez que o aprimoramento depende de um olhar

sobre si que agrega ao processo formativo uma dimensão vital (e cotidiana) imprescindível.

O cientificismo no ensino de Stanislavski, entretanto, é ponderado pela atenção às pessoas e ao contexto, o que reduz seu caráter normativo e universalista. Também, sua prática investigativa não desconsidera o aspecto errático do momento mesmo da experimentação, reportando-se ao saber que emana do corpo e da autopercepção. Mauch, Fernandes e Camargo (2010) insistem, por exemplo, que o processo interior almejado por Stanislavski não é o emocional, mas o da vivência,¹² um território avesso às leis alteras, ou às abordagens muito objetivas. Suas fontes, por fim, mesclam a psicologia experimental ocidental ao conhecimento iogue,¹³ a partir de seus aprendizados com Ramacharaka (pseudônimo de William Atkinson, iniciado na ioga e divulgador estadunidense da prática).

Para dar contornos de ciência a um fenômeno (a interpretação) que reúne aspectos psicofísicos e espirituais da experiência humana, Stanislavski sintetiza as bases do aprendizado atoral em três elementos, a justificação das ações (ou, a compreensão da correlação íntima entre processos exteriores e a justificação exterior, e vice-versa), as circunstâncias propostas (ou, a somatória entre temas e situações sugeridas pelo texto e a bagagem de vida dos(as) intérpretes) e o “se mágico” (ou, o acordo que rege o jogo entre ser/não ser, amparando o ator e a atriz no ingresso à corporificação) (Carnicke, 2012). Duas ênfases práticas se delineiam, a partir dessa tríade: técnicas para o “sentido de si” (necessário para o experienciar) e técnicas para a criação do papel, a partir do texto dramático Daí que uma parte do trabalho pedagógico consiste em instrumentalizar o(a) intérprete,

12 Segundo Stanislavski (apud Mauch; Fernandes; Camargo, 2010, p.17): “Na esfera das autênticas artes da vivência e da representação não podemos cumprir, de nenhuma maneira, com o que nos exige este artista, posto que precisamente essas exigências são as que matam a arte, já que destroem as vivências com a violência que eles executam, e, sem as vivências, não se pode haver a autêntica criação”.

13 O conhecimento aplica-se, por exemplo, à discussão sobre respiração e relaxamento, presente em *A preparação do ator*.

ampliando seus saberes e sua cultura humanística (artística e teatral), enquanto outra, resume-se a torná-lo(a) mais consciente dos seus recursos pessoais, no que concerne à apreensão sensível do mundo e à habilidade de afetar-se por ele, reunindo um repertório vivencial (denominado memória sensível, afetiva), que será material central para a criação artística atoral.

No entanto, ainda que esse caminho envolva processos objetivos e subjetivos, ele deve ser trilhado de maneira paulatina e controlada (até que o inconsciente possa emergir do supraconsciente), evitando que os fins se sobreponham às etapas iniciais, necessárias para a apropriação do conhecimento. Sem o devido respeito ao tempo da acumulação orgânica, em nome de resultados imediatistas, podem ser gerados tensionamentos musculares, artificialismos e excessos desnecessários que, por consequência, causarão a morte da vida orgânica. Como regra geral, o simples deve ser o caminho do complexo, conforme exemplificam os trabalhos com as ações físicas (a partir das circunstâncias de um texto) e com o tempo ritmo; estratégias que, progressivamente, operam para atingir estados emocionais (Toporkov, 2016), sem que a ordem oposta seja recomendável.

Dessa maneira, também a formação atende a uma sucessão crescente, e algumas demandas aparentemente singelas podem requerer um tipo de competência já bastante específica. Gracheva (apud Tcherkassky, 2012) comenta que as atividades são dimensionadas em termos das habilidades requeridas, e não dos enunciados: ouvir os sons da sala e perceber a distância entre eles, por exemplo, parece conter objetivos simples, mas é bastante desafiador, se considerarmos sua raiz na meditação zen (conhecida por Stanislavski via a filosofia hindu). Esse tipo de demanda, então, deve ser direcionado aos estudantes mais maduros, com maior capacidade de concentração. Concílio (2012) oferece outro exemplo de aprendizado em “desafios graduais” na aplicação das cenas de “tomada de decisão”, no contexto da Gitis (que ainda hoje segue os princípios de Stanislavski para o processo formativo em interpretação). Ao início do curso, os(a) aprendizes investigam a construção do monólogo interno. No segundo ano, trabalha-se em duplas e trios a partir de cenas

pré-escritas; situação em que o conhecimento já adquirido sobre o monólogo interno pode ser aplicado, agora na exploração da dramaturgia e na busca pelo contato com o(s) parceiro(s).

Um pouco mais sobre a psicofísica

Em consonância com a complexidade crescente da pedagogia do Sistema, o trabalho sobre si mesmo deve anteceder o trabalho sobre o papel, assim como o conhecimento (espiritual) de si antecede a construção da fisicalidade exterior (Carnicke, 2012). Mais uma vez, o norte da unidade corpo-mente reúne ambas as fases, numa concepção psicofísica que será adquirida por meio das duas vias. Para Tcherkassky (2012), essa noção de aperfeiçoamento gradual deve tributos também aos ensinamentos da ioga, cujo programa é semelhante às práticas de Stanislavski e apresenta, inclusive, quantidades de etapas compatíveis, assim como termos análogos, empregados em imagens ilustrativas que acompanham as “instruções”, os conceitos-chave e os títulos dos livros. A ioga inspira, portanto, a filosofia que embasa a proposta pedagógica, a estrutura do Sistema e variadas práticas, que envolvem respiração, gesticulação, concentração (círculos de atenção), radiação, contato etc.

Na construção do saber proposto por Stanislavski, o exercício é lugar e instrumento da experimentação dos atores e atrizes. Neckel (2011) pontua que a variedade grande de exercícios propostos pelo mestre russo almeja cercar por diversas direções a “condição criadora”. Assim, a diversidade de estímulos serve ao rompimento com os automatismos e procura evitar tanto as modelizações externas, quanto a fixação das descobertas já alcançadas. O investimento técnico na corporeidade, portanto, não teria um fim em si mesmo, mas projetaria a “superação do corpo”, na reconstituição de uma unidade corpo-mente perdida. (Neckel, 2011).

Os exercícios também traduzem a preocupação com o agenciamento do(a) aprendiz, garantindo autonomia e oportunidade de autoexame aos praticantes. Eles fornecem as bases que irão permitir

o improvisar dentro das partituras (seja o texto dramático, ou as linhas de ação psicofísica). Ao longo dos anos de aprimoramento do processo pedagógico de Stanislavski, essa lógica veio consagrar a estratégia pedagógica dos *études*, num método (o da análise ativa) em que está implícito o princípio de independência criativa como cerne do processo de formação. Herdado das artes visuais, dos esboços de desenhistas e pintores, o termo *étude*, de origem francesa, indica o teor de processualidade, o apreço à investigação e a aversão à mera repetição presente nesta pedagogia. Neckel (2011) ressalta que, no rol de exercícios aplicados por Stanislavski, a improvisação será a chave para posicionar a criatividade no lugar do já conhecido, abrindo espaço a um trabalho sobre a gênese criativa em si (Neckel, 2011, p.27).

No que concerne aos exercícios constantes nos livros *A preparação do ator*, *A construção da personagem* e *A criação do papel*, as citações e descrições são apenas alusões a processos possíveis, antes de relatarem práticas reais. A máquina ficcional, mais uma vez, serve para iluminar a vida, mas não para enquadrá-la em metodologias pré-determinadas e rigidamente fixadas; uma vez que a invenção deve ser a regra, balizando os princípios do Sistema aos contextos cambiantes. Tcherkassky (2012) irá notar que nos cadernos de notas das aulas dadas aos atores do TAM, por outro lado, os exercícios comentados fazem referência às práticas em voga, sendo as anotações registros de planos de aula, cujo fim não seria a divulgação pública das ideias do autor, mas recurso mnemônico de apoio aos “cursos”. Moschkovich (2019) comenta, enfim, que a tarefa de redigir um manual de pedagogia, com uma coletânea de exercícios projetados pelo mestre, ficou a cargo de Zinaída Sokolova, mas sem ser concluída.

A pedagogia do Sistema Stanislavski no Brasil

A divulgação de Stanislavski no Brasil teve muitas vertentes, que alteraram aspectos de sua pedagogia. A primeira mudança diz

respeito à recepção de seu sistema como um estudo teórico, antes de ser uma prática diretamente relacionada a um modo de fazer teatral. Cabe lembrar que, diversamente do que ocorreu nos Estados Unidos da América, o Brasil não recebeu a visita do TAM, com montagens dirigidas por Stanislavski. Sem que suas encenações¹⁴ tenham impactado o público em geral e os profissionais de teatro, rompeu-se o elo entre o pensamento sobre a interpretação e uma ideia de cena e de relação com a plateia. Nos Estados Unidos, ademais, a visita do TAM em 1923 (acolhida de imediato pelos artistas da “esquerda americana”) permitiu que alguns de seus membros veteranos permanecessem em território estadunidense, sendo seguidos por outros atores, também emigrados da Rússia. Richard Boleslavski e Maria Ouspenskaya passam a residir nos Estados Unidos já em 1923, enquanto Maria e Ivan Lazarev, Leo e Barbara Bulgakov e Mikhail Tchekhov os sucedem, ao longo dos anos 1920-1930, fundando espaços de ensino e demonstrando com seu trabalho atoral e docente os princípios de Stanislavski (ainda que a adoção pelo star system tenha modificado algumas de suas bases (Costa, 2002).

No caso brasileiro, pesam ainda equívocos gerados pelas traduções dos livros de Stanislavski para o português, principalmente, em virtude de estas não serem diretas do russo, mas do inglês. *A preparação do ator*, primeiro livro de Stanislavski lançado no Brasil, foi publicada por aqui em 1964, correspondendo à obra editada em 1936 nos Estados Unidos, mas com cortes e adaptações feitas pela tradutora, Elisabeth Hapgood, autora de diversas manipulações. O livro, que aborda apenas o processo de composição interior, foi visto no Brasil como uma obra integral: o projeto completo do autor, de outro modo, seria “O trabalho do ator sobre si mesmo – Parte I:

14 Costa (2002, p.107) narra que “O TAM estreou em Nova York, em janeiro de 1923, com a casa lotada, e uma temporada prevista para dois meses foi esticada para três, com direito a novo contrato para novembro daquele mesmo ano e, desta vez, com o seguinte roteiro: nove semanas em Nova York, três em Chicago, uma nas cidades de Boston, Filadélfia, Washington, Pittsburgh, Brooklin, Detroit e Cleveland; três dias em Hartford e também em New Haven. Esta temporada se encerrou em maio de 1924”.

O trabalho sobre si mesmo no processo criador da vivência – o diário de um aprendiz” e “Parte II: O trabalho sobre si mesmo no processo criador da encarnação – materiais para o livro”. O lançamento de *A preparação do ator*, nos Estados Unidos e no Brasil é, portanto, equivalente à Parte I: O trabalho sobre si mesmo no processo criador da vivência – o diário de um aprendiz.

Para avaliarmos ainda a dimensão das “adaptações” da editora, apenas observando as “nuances” de sentido, é preciso lembrar uma distinção no uso dos termos criador e criativo já neste primeiro volume. O adjetivo criador, do latim *creatore*, significa gerador, ou seja, que cria, fecundante. O termo criativo, por sua vez, denota o que tem originalidade ou capacidade para criar. Quando Stanislavski denomina seu livro como *O trabalho do ator sobre si mesmo no processo criador da vivência*, está empregando o sentido de gerador, e não simplesmente qualificando um tipo de trabalho (o criativo).

Building a character, conhecido entre nós como “o segundo livro”, é lançado nos Estados Unidos em 1948, e no Brasil, é publicado em 1970, com o título de *A construção da personagem*. Além dos cortes nas aparentes repetições, feitos por Hapgood (o que já “traí” a forma de comunicar do autor), alguns termos também têm tradução problemática. Por exemplo, o termo russo “encarnação”. Não temos em português uma expressão única que reúna a fusão de significados que a palavra russa porta, sendo ao mesmo tempo “fazer-se carne, fazer-se humano” (encarnação) e também “atribuir qualidades de pessoa”, ou tornar igual a uma pessoa, tornando vivo, concreto por meio de alguém (o processo de personificação). O trabalho do ator e da atriz, conclui-se, não seria só o de tornar sua personagem “carne”, mas de torná-la “viva”.

Por sua vez, *O trabalho do ator sobre o papel* (que recebe o título em inglês de *Creating a Role*) é publicado nos Estados Unidos em 1961, sendo traduzido e lançado no Brasil em 1972, como *A criação de um papel*. A amplitude da ideia de papel, que extrapola o trato com a personagem e projeta-se em direção ao entendimento por parte dos atores e atrizes da encenação em sua totalidade, entretanto, só pôde ser mais bem acessada pelos leitores e leitoras em português a partir

da publicação de outros estudos, entre eles, as obras dos pedagogos russos formados na linhagem de Stanislavski, como Jurij Alschitz, em *40 questões para um papel* (2012) e *A vertical do papel* (2014).

A publicação da tradução de *Minha vida na arte* (*My life in art*, lançada nos Estados Unidos em 1926) acontece no Brasil apenas em 1989, desta feita, em tradução direta do russo, por Paulo Bezerra. Ainda que a tradução seja mais adequada, esbarramos na separação desta obra (que seria a introdução à primeira parte da trilogia) dos demais livros de Stanislavski. Takeda (2008) destaca o quanto *Minha vida na arte* exemplifica o assentamento do Sistema Stanislavski na ideia de autoeducação, conceito chave para valorizarmos a autonomia do processo de aprendizado ali compreendida. Entre outras coisas, a autoeducação também determina uma fusão entre vida ordinária e vida na arte, indicando que a formação do sujeito deve acompanhar a do(a) profissional de atuação. Isso implica que, entre as ênfases do processo de ensino-aprendizado, “atuar bem” é menos importante que a aquisição da habilidade de empregar conscientemente as capacidades cultivadas “em si mesmo(a)”, a fim de criar ações cênicas com liberdade e plasticidade. É visível como isso transforma profundamente as etapas sucessivas de ensino-aprendizado do Sistema.

Mas, a responsabilidade pelo entendimento parcial dos textos sobre o Sistema aqui no Brasil não se deve apenas à ação desmedida da editora estadunidense. O processo de censura pelo qual passou o diretor russo durante o governo stalinista, assim como os anos de “fechamento” da União Soviética em relação ao “Ocidente”, após a Segunda Grande Guerra, também merecem créditos no desvio de sentido que se faz notar nas fontes teóricas a que tivemos acesso em português. É o que resume Carnicke (2012, p.19, tradução nossa):

A Análise Ativa é uma técnica de ensaio baseada em texto que Stanislavski desenvolveu na União Soviética durante os últimos anos de sua vida (1934-1938) enquanto estava sob prisão política domiciliar. Ele foi confinado, em grande parte, porque os aspectos principais de seu Sistema de treinamento de atores (por exemplo, exercícios que adaptou da prática espiritual do Yoga e seu compromisso

com formas não realistas de drama) eram subversivos às principais políticas Soviéticas nas artes (por exemplo, as imposições do Marxismo materialista, que substituiu todas as outras crenças espirituais, em 1917, e do realismo socialista, que substituiu todos os outros estilos artísticos, em 1934).¹⁵

Vássina (2013), por outro lado, compreende que a censura governamental foi exercida por meio do confinamento, da restrição dos meios materiais e da autocensura, compreensível em tempos de repressão acirrada. Ela comenta:

É óbvio que, além do lápis vermelho dos censores, que eliminava dos textos repetidas ocorrências de noções “idealistas” – como espírito e espiritual, intuição, subconsciente etc., o próprio Stanislavski sentiu que, se não seguisse uma rígida autocensura, seria impossível ver suas obras publicadas na União Soviética. Assim, por exemplo, encontramos no seu caderno uma anotação lacônica: “Em vez de ‘criação da vida do espírito humano’, será ‘criação do mundo interior de personagens no palco...’” Um abismo histórico separou a época pré-revolucionária, quando Stanislavski começou a elaborar seu sistema, do tempo soviético, momento em que os escritos do mestre viram a luz. Somente depois do fim da União Soviética foi possível publicar muitos materiais que tinham sido guardados no arquivo de Stanislavski. (Vássina, 2013, p.41)

Entre os parceiros e parceiras de Stanislavski em suas investigações, alguns nomes são de reconhecimento recente nos países

15 No original: “*Active Analysis is a text-based rehearsal technique that Stanislavsky developed in the Soviet Union during the last few years of his life (1934-1938) while under political house arrest. He was confined largely because major aspects of his System of actor training (e.g. exercises he adapted from the spiritual practice of Yoga and his commitment to non-realistic forms of drama) were subversive of major Soviet policies on the arts (e.g. the imposition of Marxist materialism, which replaced all other spiritual beliefs in 1917, and Socialist Realism, which replaced all other artistic styles in 1934)*”.

ocidentais, carentes de traduções revisadas das obras de Stanislavski e de continuadores. Apenas a partir dos anos 1980, novas traduções diretas, no bojo da retomada dos ensinamentos do mestre russo, permitiram desenhar com mais acuidade os caminhos pedagógicos derivados do trabalho sobre si mesmo, da criação do papel e do método da análise ativa. As singularidades desses caminhos confirmam a extrema plasticidade do Sistema, reinventado criativamente por seus sucessores e transformado segundo aspectos políticos e sociais de cada momento histórico, assim como pela recontextualização dos elementos que estabelecem seu *corpus*, nos diversos quadros de difusão.

A partir do movimento de abertura política e econômica da União Soviética ao Ocidente, conduzido pelas *glasnost* (políticas de transparência, entendidas também como de ampliação da liberdade de expressão) e *perestroika* (medidas de reconstrução econômica), novas coletâneas de escritos do autor são publicadas em russo – cabe acrescentar, sem que novos lançamentos tenham ocorrido por aqui. Isso faz com que desconheçamos grande parte das revisões e debates mais atuais sobre os originais de Stanislavski, os quais buscam recuperar perdas infligidas aos textos por parte da intervenção do governo soviético, de cunho ideológico. Takeda (2008, p.27) comenta o problema:

Se por um lado a intervenção governamental favoreceu a preservação desse importante acervo, por outro lado é preciso observar que houve também uma seleção sistemática e a subsequente reclusão de todo documento que não condizia com a propaganda do regime soviético, como bem demonstrou Nina Gourfinkel em seu artigo “Repensar Stanislavski”. Esse é um dos fatores que demonstram que a releitura da obra de Stanislavski se faz necessária, tendo sido o objeto de investigação não só de pesquisadores estrangeiros, mas também de grandes pesquisadores russos que procuram “desmontar” a versão oficial, resgatando a equidade dos fatos.

Na terceira revisão de sua obra sobre o Sistema, Benedetti (2005) cita que se somam diferentes versões para as *Obras completas de Stanislavski* em russo, contando em 2005 com nove volumes. Resta aos

leitores e leitoras brasileiros que não têm acesso aos textos em russo, portanto, acompanhar os comentadores internacionais que escrevem a partir dessas compilações mais recentes.

Encenadores stanislavskianos no Brasil

Outra questão significativa da pedagogia stanislavskiana no Brasil diz respeito às atualizações do Sistema em termos dos seus recursos didáticos, uma discussão difusa que só pode ser resgatada por meio do rastreamento da trajetória de seus divulgadores em território nacional. As linhas que podem ser identificadas hoje variam em relação à distância geográfica e temporal das fontes russas, aos tipos de transmissão (por meio de cursos formais, ou de ensaios para montagens etc.) e às finalidades da apropriação.

Uma dessas linhas se dá pelos encenadores estrangeiros que chegam ao Brasil, no bojo do processo de “modernização” do nosso teatro, nos anos 1940 e 1950. Piacentini (2011) destaca como Zbigniew Ziembinski, que aportou por aqui em 1941, traz informações sobre o Sistema, vindo da Polônia. Guinsburg (apud Silva, 2002) irá completar que, em sua terra natal, contudo, Zimba (alcunha que o diretor polonês recebeu aqui no Brasil) fora antes um ator do que um diretor treinado, tendo encontrado com grandes encenadores, mas sem nunca compartilhar de “suas inquietações, nem de suas afirmações estéticas” (Guinsburg apud Silva, 2002, p.90). A partir da consulta em arquivos, o autor enfatiza o caráter conservador e convencional do repertório teatral de Ziembinski, assim como sua formação não escolar.

Já no Brasil, a anexação de Ziembinski pelo TBC, em 1950 (primeiro, informalmente e, depois, como contratado), após ter dirigido e atuado profissionalmente no teatro do Recife e do Rio de Janeiro, teve por objetivo inovar o repertório da casa e abrir espaço para a experimentação formal, desde quando o diretor responde pela programação do Teatro das Segundas-Feiras, com uma nova peça por mês, até o momento em que passa a dirigir as grandes produções

(Souza, 2012). Sobre o processo empregado pelo encenador polonês, Prado (1951, p.7) comentará:

[...] Ziembinski não ensaia: habita a peça que deve dirigir, convive na maior intimidade com cada personagem, desvendando-lhe desde as mais inocentes manias até as suas concepções religiosas ou filosóficas. Não contente com isso, penetra-lhe pelo subconsciente adentro ou passa a investigar os outros membros da família que o escritor esqueceu fora da peça. O resultado desta análise, levada a cabo com verdadeiro furor lógico e uma minúcia de filatelista é, muitas vezes, quase uma obra de arte, sobreposta à primeira. Ziembinski não interpreta somente. Cria também. Daí tanto as suas grandes qualidades como os seus defeitos, oriundos sempre da riqueza e não da indigência, do excesso e não da falta. Quando a peça ainda apresenta algo de imperfeito, de inacabado, Ziembinski galvaniza-a com a força do seu temperamento e de sua inteligência, acrescentando legitimamente não ao texto mas ao escritor.

Na análise do crítico, Ziembinski fazia – como diretor e ator – o que Stanislavski denomina análise intelectual da obra, e de maneira tão minuciosa que Prado se permite até um certo grau de ironia, quando menciona que ele “passa a investigar os outros membros da família que o escritor esqueceu fora da peça”. Piacentini (2011) também irá destacar, a partir do estudo de Tânia Brandão sobre a companhia de Maria Della Costa, que Ziembinski trazia ao Brasil novidades sobre o Sistema, ainda que esta não fosse uma cultura teatral tão usual na Polônia naquele momento. Ziembinski seria o ministrante, na memória do crítico Fausto Fuser, de um curso sobre encenação, em 1944, no Rio de Janeiro (Piacentini, 2014), de provável abordagem stanislavskiana. Por outros parceiros da época, Ziembinski seria stanislavskiano em virtude de seu rigor no trabalho, “típico” do diretor russo.¹⁶

16 A respeito de sua atuação em *A Rainha Morta*, também dirigida por ele junto ao Os Comediantes, Paschoal Carlos Magno irá citar Stanislavski exatamente para

Ziembinski, foragido da Guerra, chegara ao Brasil para somar-se aos Comediantes, no Rio de Janeiro, antes de vir a São Paulo. No mesmo grupo, trabalharia também Zygmund Turkow, ator, dramaturgo e diretor polonês de origem judaica, que havia atuado no Teatro Habima. Sobre a “turma da Polônia”, o ator Graça Melo (1975, p.37) testemunha o caráter experimental, mas ainda sem precisar pormenores de sua laboratoriedade:

Foi, portanto, providencial a vinda dos poloneses, especialmente a de Ziembinski e a de Turkow. Mais especialmente ainda a de “Zimba” que se entregou de corpo alma ao grupo, do qual ele fez não só seu exclusivo campo de batalha, mas, também, seu laboratório de um teatro experimental, revolucionário, e onde pôde realizar experiências ousadas, cujo esquema talvez trouxe da Polônia [...].

Nesta mesma seara dos encenadores estrangeiros da década de 1940 que se identifica usualmente como “stanislavskiana”, figura Flaminio Bollini Cerri, vindo da Itália para trabalhar no TBC, em 1947, que empregava procedimentos de Stanislavski aprendidos no Actor’s Studio (inaugurando a “técnica do laboratório”). O crítico Yan Michalski atribui a Bollini o mérito de, embora sem ter dirigido muitas peças no Brasil, introduzir novas técnicas de ensaio (Enciclopédia Itaú Cultural, 2018). Sua estética, de qualidade reconhecida pela crítica jornalística, aproxima-se da definição de encenador, enquanto aquele que, “entendendo a peça”, transfere habilmente as prerrogativas do texto dramático para o palco, organizando os elementos da representação. Segundo Décio de Almeida Prado (2001, p.289):

[...] A direção de Flaminio Bollini aproveitou-se, aliás, de forma exemplar dessa riqueza de segundos e terceiros planos, fazendo a ação serpentear com grande engenhosidade por todos os meandros

criticar Ziembinski negativamente. Magno pontua: “Os espectadores verificam que o Sr. Ziembinski dá pouca importância ao horário dos outros e esquece aquele preceito, que não é meu, mas de mestre Stanislavski, que cada ator deve representar ‘especialmente’ para a plateia que o ouve” (Magno, 1975).

daquele quase labirinto, eclipsando-se aqui para ressurgir logo adiante, num ritmo que marca com absoluta segurança os momentos de expansão e de retração do enredo. [...] E assim, a partir da movimentação dos atores, vai sendo criada plasticamente a atmosfera lírica ou brutal, cômica ou dramática, que convém a cada cena. [...] De um modo geral, parece-nos que a direção de Bollini [em *Ralé*] prima especialmente pela autoridade demonstrada nas cenas de conjunto – o espetáculo mantém-se sempre uno e coeso –, e pela maneira com que soube manobrar um número muito grande de atores, sem permitir a nenhum deles uma decaída que se possa taxar de grave.

Na visão de Prado, em crítica sobre a montagem de *Ralé*, de Gorki, o pulso firme do encenador pode ser reconhecido na qualidade uniforme atribuída ao elenco, bem como na construção das diferentes atmosferas das cenas e na plasticidade da movimentação cênica, nos momentos de conjunto numeroso.

Ingressando como assistente de direção no TBC em 1952, o encenador brasileiro Antunes Filho observou os ensaios de Ziem-binski, Celi, Ruggero Jacobbi, Salce e Bollini, destacando-se como assistente de Bollini, na montagem de *Vá com Deus*, de Murrey e Boretz (Enciclopédia Itaú Cultural, 2018). Assim como os encenadores com os quais trabalhou, Antunes Filho representa outro viés de anexação do Sistema em território nacional, numa geração um pouco mais jovem. Milaré (apud Menezes, 2010) entende o interesse de Antunes Filho na direção de atores e atrizes como uma influência de Stanislavski, estendendo de modo original a investigação em torno do “real” do diretor russo na dimensão do “suprarreal”, dada pela leitura dos arquétipo de Jung. Em seus termos:

[o realismo de Antunes] É uma questão de aprofundamento [do método Stanislavski]. No Antunes já se coloca um outro conceito de realidade, que busca dados espirituais, que localiza dentro do comportamento racional do intérprete os arquétipos que o movem. [...] os arquétipos, o inconsciente coletivo. E por isso ele busca muito os mitos, o pensamento arcaico. São essas as questões que alimentam a

noção de realidade no teatro dele. Então se dá um aprofundamento nesses aspectos impossíveis de serem verbalizados. No teatro do CPT, o texto pode dizer uma coisa, mas o corpo do ator está comentando uma outra. É aí que ele supera o realismo. (Milaré, 2010, s.p.)

Figura ímpar na primeira geração de encenadores brasileiros, Antunes Filho reconhece a base “técnica” obtida por ele ao lado dos encenadores estrangeiros, em suas palavras: “Graças a eles tive base para trabalhar. Eles me adubaram com paciência. Sem isto, talvez tivesse permanecido apenas como um diretor de espetáculos à cata de novidades. Ziembinski me obrigou a adquirir uma técnica” (Filho apud Schenker, 2008, s.p.). No caso de Antunes, a proximidade com o Sistema é associada não à formação de um ensemble unitário, tampouco à qualidade de traduzir em ação cênica as formulações da dramaturgia, construindo personagens condizentes com as circunstâncias e tonalidades do drama. Antunes também deseja aprofundar aspectos da atoralidade, exigindo dos atores e atrizes um detalhamento de construção, ora associado ao “ator santo” de Grotowski, ora ao ator e à atriz dedicados a compor com o “realismo integral” de Stanislavski (Azevedo, 2012).

Sobre sua montagem de *Vereda da salvação*, ainda no TBC, em 1964,¹⁷ a crítica destaca o “verismo” da cena, amparado por uma interpretação na linha do realismo cênico, à altura do estudo sociológico do homem brasileiro que o texto de Jorge Andrade empreende. A montagem é considerada um marco histórico, exatamente por apresentar outro tipo de realismo, que se distanciava das investigações do TBC, por um lado, e do Teatro de Arena, por outro. Segundo Milaré (apud Azevedo, 2012), o realismo na visão marxista do Arena (menos documental e mais romântico, nos termos de Antunes (apud Azevedo, 2012), assim como o realismo empolado, teatral do TBC

17 Nesse momento, Antunes Filho já havia reunido seu próprio grupo, ao qual denominou Pequeno Teatro de Comédia (PTC), na ativa de 1958 a 1962, “concebido a partir do modelo do TBC, na busca de um teatro de elevada qualidade artística e espírito de conjunto” (Azevedo, 2012, p.6). Também retornara da Europa, onde esteve em contato com os teatros de Brecht e Piscator.

não atingiram a “naturalidade” que Antunes Filho soube realizar. É o que resgata Azevedo (2012, p.6-7):

Assim relembra Raul Cortez as investidas de Antunes contra os estereótipos da interpretação. Antunes exigia mais dos atores. Exigia consciência do espaço onde atuavam, do próprio corpo, da voz, dos gestos, mas sobretudo consciência da ação que estavam realizando. Baseado fortemente em Stanislavski (apreendido através do cinema norte-americano), aliava as lições do mestre russo aos ensinamentos teóricos de Diderot (Paradoxo do ator – 1770/78). Segundo Ademar Guerra, seu assistente então, tudo o que Antunes realizava era muito mais intuitivo do que a aplicação sistemática de um método pré-concebido: “Usava Stanislavski, tenho certeza, sem conhecer Stanislavski direito. Ele intuía o processo. Antunes é um criador, não precisa de um método”.

Partindo de outras referências, Luiza Barreto Leite e Sadi Cabral, em 1952, falavam do Sistema num curso no Serviço Nacional de Teatro (SNT), no Rio de Janeiro. Luiza Barreto Leite, fundadora dos Comediantes, já acumulava as funções de atriz, pedagoga, crítica teatral e tradutora. Sobre Sadi Cabral, Veroneze (s.d.) demarca o interesse do ator e autor no assunto:

Adepto do sistema de realismo psicológico do teatrólogo russo Constantin Stanislavski (1863-1938), Sadi dedicou-se também a estudá-lo. Stanislavski discriminou um conjunto de regras para a vivência de emoções autênticas em cena, com o objetivo de que o ator mergulhasse em sua memória emocional e estudasse cada intenção do personagem, de modo a dar a ele a sensação de realidade. Os conhecimentos adquiridos nesse período acabaram tornando Sadi, algum tempo depois, docente dessa matéria.

Augusto Boal, outro disseminador de Stanislavski na cena nacional, reconhece a influência de Stanislavski em sua trajetória, mas declina do posto de introdutor do Sistema no Brasil, delegando a Cabral e Leite esta insígnia: os dois foram, para Boal (2014, p.128) “[...] as primeiras pessoas a lecionar Stanislavski no Brasil – pelo

menos, no Rio [...]”; não sem pontuar que ignora a realidade dos outros estados brasileiros. No curso noturno também colaborava Duque, lembrado por Boal como “professor de danças sociais”, que ensinava danças de salão e etiqueta.

O próximo contato de Boal com o sistema se deu pouco depois, em 1953, quando foi estudar na Columbia University, nos Estados Unidos, e a conselho de John Gassner (com quem cursava aulas de dramaturgia, como optativa de seu curso de pós-graduação em engenharia química) frequenta como ouvinte as atividades do Actor’s Studio, influenciando suas escolhas no Teatro de Arena, ao retornar ao Brasil. Nas palavras de Boal (1998, s.p.):

[...] a gente fez em 56, pela primeira vez, um estudo sistemático do Stanislavski. Foi quando eu dirigi “Ratos e Homens”. A gente pegava Stanislavski página por página. O grupo era o (Gianfrancesco) Guarnieri, o Vianinha (Oduvaldo Vianna Filho), o Flávio Migliaccio, depois o Nelson Xavier. A gente estudava tudo e depois via o que podia usar e o que não.

O drama de John Steinbeck, “Ratos e Homens”, é o primeiro “espaço” de experimentação do grupo do Arena sobre a obra de Stanislavski. Em 1957, Boal participa da criação do Laboratório de Interpretação do Teatro de Arena, onde o estudo do Sistema é continuado, tendo como um dos objetivos a adaptação da teoria do mestre russo à realidade nacional, com vistas a uma maior verossimilhança na representação do sujeito brasileiro. Boal (1998, s.n.) complementa:

Naquela época, para nós, era a verossimilhança. Era uma interpretação que não tivesse nenhum dos trejeitos, das formas pré-estabelecidas. A mesma coisa aconteceu com Stanislavski, no começo. Antes dele havia uma interpretação simbólica (faz gesto exagerado). Isto é o amor. E ele introduziu a interpretação sinalética. O amor, se eu amo, é a minha cara que vai expressar, sou eu inteiro. Não é o gesto pré-estabelecido. Ele deu esse grande salto. O TBC também

vinha com formas simbólicas. A gente queria uma interpretação sinalética e dizia “é brasileiro”. Por quê? Porque nós éramos brasileiros. Não era para criar uma nova simbologia e dizer, “o gesto brasileiro é esse”. A gente não queria criar um código de interpretação brasileiro.

O Sistema, portanto, auxiliaria a alcançar certa “interpretação sinalética”, na concepção de Boal, esvaziada de trejeitos e simbologias codificadas, como as apresentadas pelo TBC. Em termos do processo, Stanislavski ajudaria na desmecanização dos atores e atrizes do Arena, preparando-os para o encontro de uma personagem brasileira não tipificada, mas ainda assim típica do nosso código cultural. Nos termos de Boal (2009a, p.61): “O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, e por isso é necessário começar pela sua desmecanização, pelo seu amaciamento, para torná-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar”.

As minúcias desse processo de apropriação de Stanislavski pelo Teatro de Arena, analisados por Bezerra (2015), demonstram que os atores e as atrizes do grupo paulistano partiam das considerações do mestre russo para a criação das personagens, por meio de processos nomeadas por eles de “técnicas externas”, no estágio da preparação (mais instrumental) do corpo e da voz. Então, seguiam para o enfoque na construção das figuras na peça, atentos tanto para sua gestualidade e movimentação, quanto para a expressividade da voz (da tonalidade ao ritmo das réplicas). Também era Stanislavski o “inspirador” das atividades de exploração da sensorialidade, por meio de exercícios e jogos que estimulavam a memória sensorial; assim como a memória cognitiva (no sentido da rememoração, ou recriação dos fatos), a imaginação (em termos da invenção de fatos não ocorridos) e a memória emotiva (o cultivo e expressão das emoções, mais uma vez sem os maneirismos do teatro brasileiro daquele momento, na visão do arena, contaminado pelo gosto burguês). A partir da etapa de vivência e racionalização das emoções, os atores e atrizes do Arena partiam para uma fase mais dialética da criação, com a

exploração da vontade contra a vontade, em que a manifestação do desejo através da ação (que leva à sua satisfação) era mediada pela contra-ação, constituindo uma dinâmica constante. Bezerra (2015, s.p.) comenta:

Trabalhando fervorosamente a partir das pistas lançadas pelo mestre russo, mas constatando que os dezesseis capítulos da obra *A preparação do ator*, incluindo teoria e exercícios – da ação à imaginação, passando pela concentração da atenção para se concluir com no limiar do subconsciente –, contêm uma significativa dose de psicologia, o grupo adapta o sistema stanislavskiano aos seus objetivos: encenar a realidade da nação brasileira e, ao mesmo tempo, evitar o psicologismo de uma certa classe! A identificação tem de ser possível, mas a distância necessária à crítica da realidade representada se revela essencial no processo de transmissão da ideologia do grupo. Como veremos, ao serem revisados os escritos e testemunhos de Augusto Boal, conclui-se que o sistema de Stanislavski somente foi utilizado na lógica interna do processo, na fase que precedia todo produto de criação.

Revendo a descrição de Bezerra (2015), pode-se afirmar que o aprendizado coletivo de Stanislavski pelo Arena foi autogerido, embora Boal tenha capitaneado os procedimentos. O resultado foi a absorção de seus elementos centrais e a realização de adaptações singulares, o que indica uma apropriação nada superficial pelos artistas do grupo. O fato de a leitura da obra ter sido acompanhada da aplicação de práticas, numa processualidade grupal, voltada para a cena (por vezes, com a construção de espetáculos)¹⁸ e a partir de perguntas objetivas que inflexionaram o Sistema, deve ter favorecido a organicidade dessa apropriação. A plasticidade ali exercitada, cabe

18 Amaral (apud Rieche, 2017) comenta que o processo de montagem de *O inspetor geral*, dirigido em 1966 por Boal, foi orientado de acordo com os princípios de Stanislavski, acrescentando que o diretor partiu de improvisações dos atores e atrizes para a criação das marcações de cena.

destacar, indica uma qualidade da forma como esses saberes estão organizados, sem que se corrompam seus princípios centrais com derivações em sua aplicação.

Eugênio Kusnet

Outra fonte de transmissão do Sistema na cultura teatral brasileira foi o russo Eugênio Kusnet, que emigrou para o Brasil em 1926, vindo da Criméia. Kusnet estreia no país apenas em 1951, no Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), sob a batuta de Ziembinski (na montagem de Paiol Velho), e começa sua própria carreira de diretor no Teatro Popular de Arte (TPA), de Maria Della Costa, no ano seguinte. Depois, irá trabalhar no Teatro Maria Della Costa (TMDC), retornando ao TBC em 1956. Em 1957, inicia atividades no Teatro de Arena (integra o elenco de *Eles não usam black-tie*, em 1958), participando da construção do “realismo” brasileiro, a partir da dramaturgia de autores como Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Roberto Freire, Benedito Ruy Barbosa e Chico de Assis.

Em 1958, Kusnet atua em *A alma boa de Setsuan*, no TPA, considerada a primeira montagem profissional de Brecht no Brasil, e em 1961 passa a compor o elenco do Teatro Oficina, em montagens diversas. Vale destacar as encenações baseadas em autores russos, tais como *Quatro num quarto*, comédia de Valentin Kataiev de 1928, traduzida e adaptada por Kusnet e produzida em 1962, com direção de Maurice Vaneau (a direção de Zé Celso ocorreu apenas em 1967, após outra versão, de Paulo Villaça, de 1966); *Os pequenos burgueses*, de Gorki, com direção de Zé Celso (segundo Peixoto, traduzido por ele e Zé Celso e revisado por Kusnet), estreado em 1963; e também *Os inimigos*, encenação do texto de Gorki que tem estreia em 1966. Sobre Kusnet e o uso do Sistema na trajetória do Teatro Oficina, Peixoto (1982, p.61) recorda:

Os pequenos burgueses, enquanto processo de trabalho, encerra uma etapa, porque atinge certa saturação que exige uma

superação. A utilização do “Método” de Stanislavski, aliás, nunca foi dogmática. Apesar da presença de Kusnet, que insistia em defender princípios básicos inúmeras vezes desprezados em instantes de trabalho. O Oficina nesta época nunca concebeu o “método” como um sistema fechado, mas sim permeável a qualquer tipo de proposta cênica.

No entendimento do colega Fernando Peixoto (1982), Eugênio Kusnet funcionava como uma coluna de sustentação da investigação interpretativa erigida com bases em Stanislavski. José Celso Martinez Corrêa (apud Sá, 1999, s.n.), por sua vez, cita Kusnet como um defensor de um “Stanislavski” menos preocupado com as emoções e dedicado à investigação das ações físicas: “[Kusnet] Buscava a emoção, sim, mas com pauta de ação, no texto. A palavra fundamental dele era ação. ‘Agir, agir, agir.’ Tinha horror à autopiedade”. Peixoto (1982) recorda que a adoção dos procedimentos stanislavskianos passava ainda pela tradução de Robert Lewis, que em seu livro *Método ou Loucura* (lançado no Brasil em 1962) redimensiona o sistema para uma perspectiva norte-americana.¹⁹ No entanto, a maior força de conversão do Sistema no Teatro Oficina foi, para Peixoto, a perspectiva da luta de classes e o desejo do grupo de (a partir dos textos dos autores russos e do fundamento em Stanislavski, por meio dos aconselhamentos pedagógicos de Kusnet) falar sobre a realidade social do Brasil. Aparentemente, Kusnet coadunava com essa “guinada” do sistema, com vistas à operacionalização de uma crítica social e política, sem abandonar o estudo racional do texto e a construção pormenorizada das personagens, com o devido aprofundamento no trato das emoções e um desenho psicológico verossímil. Segundo Peixoto (1982, p.62):

19 Costa (2002) relaciona Robert Lewis à fundação do Actor's Studio, mas também à herança do teatro norte-americano de esquerda, no Group Theatre e no Civic Repertory Theatre. Assim, Lewis representa para a autora a disputa do Sistema por duas forças antagônicas do teatro naquele país, o sistema de produção comercial e o teatro investigativo de motivação revolucionária.

A mim, pessoalmente, me impressionava justamente o trabalho de Kusnet: o personagem estruturado através do minucioso processo de visualização, seu texto como se fosse uma partitura. Não havia uma entrega emocional em sua atuação diária: Kusnet executava uma tarefa meticulosa e previamente estabelecida e o resultado era profundamente emocional. Como ator, mantinha-se consciente. Curioso que isso fosse possível observar no mais stanislavskiano intérprete do Oficina.

Sobre as intervenções do ator na cena, Lima (1998) registra a mesma capacidade de representar a interioridade humana notada por Peixoto, com economia na gestualidade e na expressividade da fala. Teria sido, segundo ela, essa largueza do ponto de vista lançado ao material, a partir de algo profundamente humano, e que se constituía na cena sem exibicionismo formal, que permitiu a Kusnet transitar “do repertório europeizado do Teatro Brasileiro de Comédia para os experimentos mais engajados do Teatro Popular de Arte e, finalmente, para os grupos ideológicos que renovaram a cena paulistana e, por extensão, brasileira” (Lima, 1998, p.D4).

Como pedagogo, Kusnet realizou um trânsito semelhante entre espaços e coletivos de orientações políticas e estéticas bastante díspares. Foi conselheiro de interpretação em diferentes elencos dos quais participou, passando a dar aulas de atuação, por volta de 1961, no Oficina (no que se popularizou como um “curso”, que acolhia também atores e atrizes de outros elencos); e seguindo um percurso de formador na PUC-SP, na Universidade Mackenzie, na União Cultural Brasil-União Soviética e na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Sobre a perspectiva da formação em atuação que praticava, Kusnet (1975, p.6) declara:

[...] Stanislavski e seus verdadeiros adeptos nunca fizeram objeção a nenhum estilo de teatro. Um dos maiores diretores de teatro soviético, Nicolai Okhlópkov quando duramente criticado pelos seus colegas de camada conservadora que o acusavam de estilização e modernismo exagerados, respondeu às acusações num artigo:

”Que cada diretor use o que achar conveniente e de acordo com seus princípios artísticos, contanto que isso não somente não prejudique, como também ajude, coopere na realização do mais importante: a revelação do rico e complicado mundo interior do homem. Do contrário o ator não terá nada que fazer e o diretor nada que procurar”.

Kusnet demonstra no trecho uma compreensão adequada da natureza do Sistema, organicamente articulado e, ao mesmo tempo, permeável aos desenvolvimentos inerentes ao contato com desafios de novos textos e teatralidades. Cita o diretor Okhlópkov para reforçar que, em virtude de sua adaptabilidade, o Sistema não carrega predileções de linguagem, mas visa oferecer ao ator e à atriz meios de prospectar artisticamente a interioridade humana e de colaborar com um diretor na formalização dessa preocupação central (nunca, a estilização exagerada dos “modernismos”). Da mesma maneira, Kusnet mostrou-se consciente da permeabilidade do Sistema às outras culturas teatrais, definidas também pelo “caldo” social, econômico e político em que se inserem. Assim, não abriu mão de seus fundamentos, quando fez de sua experiência no teatro nacional um percurso de autoformação no qual transformou sua pedagogia, de um interesse na autoinvestigação do fazer atoral (ainda, numa ação pedagógica não organizada e mais espontânea, compartilhada primeiro junto aos seus pares, nas peças onde atuava), para a construção de uma prática de ensino própria, afiliada à busca de Stanislavski pela sistematização do trabalho consciente do ator e da atriz sobre si mesmos e sobre o papel.

Piacentini (2011) divide esse caminho autoformativo de Kusnet em etapas “progressivas”, que partem do ator e da atriz como foco; passam pela atuação no teatro profissional em paralelo à ação no campo da pedagogia (etapa em que Kusnet se baliza nas técnicas do Sistema a partir de um enfoque prático, sendo ator e professor de atuação), até a opção estrita pela transmissão, quando se afirma como mestre e pensador da atuação. O desejo de abrir uma escola, que manifesta numa etapa mais tardia, portanto, significa a continuidade do impulso de sistematização de Kusnet sobre a “análise

ativa”, afirmando uma prática pedagógica com proposições mais “inéditas e pessoais”, já em avançado estado de amadurecimento. Nesse percurso, os eventos estéticos (os direcionamentos criativos dos grupos teatrais onde atua e as produções no teatro brasileiro dos quais participa) se entrelaçam ao lugar do ator e da atriz em seus “espaços de criação e trabalho profissional”, assim como ao ensino-aprendizagem em teatro no “espaço de formação”.

É relevante aqui a informação de que o aprendizado de Kusnet no Sistema configurou-se não diretamente com Stanislavski, mas dividindo-se entre os anos em que esteve na Europa (quando assistiu a espetáculos), assim como na leitura das obras do mestre em russo, já no Brasil (Piacentini, 2011), e em aulas mais tardias com discípulos de Stanislavski, em especial, Maria Knébel.²⁰ Assim, o Sistema, além de mobilizá-lo artisticamente, permitiu a constituição de um novo vínculo com sua cultura de origem, quando esse aprendizado foi aprofundado, em seu retorno à União Soviética em 1968, já como um “ator-pesquisador maduro”.

Se pensarmos num paralelo com João Caetano (outro importante ator-pedagogo brasileiro), evidencia-se uma constante nas artes cênicas nacionais, qual seja, um tipo de “aprendizado de viés” que carrega uma dose de invenção e outra de usurpação das fontes: João Caetano cita a obra de Riccoboni em suas publicações sobre a arte de atuar, assim como Kusnet relê a obra de Knébel, asseguradas as devidas ressalvas sobre a qualidade de apropriação da matriz original feita por um e por outro. Isso nos leva a valorar positivamente a adaptação “estratégica” de um determinado conhecimento estrangeiro, antes de desqualificar o ato de coleta e assimilação como um

20 Cavalieri (s.d., s.p.) pontua: “Para o desenvolvimento de sua pesquisa foi determinante, sem dúvida alguma, o seu encontro na União Soviética com Maria Knebel, uma das mais importantes discípulas de Stanislavski. Em meados de 1970, no final de sua vida, Kusnet se dedica ao que ele denominou de Método da Análise Ativa, termo criado por Maria Knebel, a partir de suas próprias experiências teatrais com o último Stanislavski, e desenvolvido por outros seguidores como Vassili Toporkov, Nikolai Gorchakov e Gueorgui Tovstonógov, autores citados por Kusnet em seus livros”.

problema, ou uma índole permissiva, típica de quem vive às margens. Sobre o assunto, Gusmão (2015, p.176) resume:

Nesse sentido, o estudo das configurações diversas que as proposições de Stanislavski ganham, pelo mundo, pode gerar significativas contribuições à investigação das complexas dinâmicas de circulação de obras culturais, rompendo com uma espécie de fetiche pela origem da pesquisa do encenador, mas, ao mesmo tempo, valorizando, de outra forma, o rigor da abordagem histórica da experiência artística aqui analisada.

Dessa maneira, ainda segundo Gusmão (2015), a preocupação com a historicidade de Stanislavski deve vir acompanhada a princípio da consciência sobre o grau de transformações que foram realizadas em torno de suas propostas junto ao TAM, por meio das apropriações as mais diversas. Este é, também, o caso de Kusnet: se algumas noções estão preservadas em sua visão do Sistema, outras opções são já apropriações mais pessoais, que foram sendo lapidadas ainda depois de sua chegada ao Brasil. Quando retorna à Rússia, Kusnet irá estagiar na Escola do Estúdio do Teatro de Arte (fundada por Dantchenko) e na Escola Teatral de Boris Stuchkin (parte do Teatro Vakhtângov), além de fazer contatos com o encenador soviético Gueorgui Tovstonógov (Piacentini, 2014). Para Piacentini, a experiência proporcionada pelo bolsa de estudos que obteve do governo russo, e que o sustentou nesse período na Rússia, permitiu que estabelecesse alicerces mais profundos para sua leitura do Sistema, replicadas em seus ensinamentos, de volta ao Brasil.

O retorno de Kusnet, entre outras coisas, marca sua dedicação integral à preparação dos atores e atrizes, tanto nas produções de teatro, quanto no ensino formal. Sua busca pedagógica, então, ganha clareza na não separação entre a busca da verdade e a teatralidade. Nas palavras de Kusnet (1975, s.p.):

A impressão de absoluta verdade. Que não se confunde com a mera imitação da realidade. Porque há uma eterna dualidade nas

grandes interpretações: o ator tem de criar uma ilusão quase mágica e ao mesmo tempo nunca perder de vista que está num palco. Há dois extremos a serem evitados: o do ator que se entrega emocionalmente de forma absoluta mas realiza um trabalho esteticamente inconvincente; e o do ator que se deixa levar por um excesso de racionalidade, até extinguir totalmente a paixão em seu desempenho.

Quanto à relação ensino-aprendizagem, Kusnet explorava uma variedade de possibilidades. A princípio, adotava o aconselhamento informal durante ensaios e temporada, com a adoção de uma metodologia “exemplar”, enriquecida pela proximidade entre a exemplificação e os processos criativos (atuando como uma espécie de “assistente de direção”). Esse perfil aproxima Kusnet a uma espécie de ator-pedagogo (Piacentini, 2014),²¹ que constitui uma rede de transmissão a partir de sua função como intérprete num elenco, sem colocar-se como encenador de um espetáculo. Depois, passa a propor a estrutura de “curso”, à maneira de um laboratório de atuação, ainda baseado na prática criativa, mas não mais “dentro” dos ensaios (mas, podendo ocorrer em paralelo a eles). São encontros de treino técnico, tendo em vista a problematização de dilemas surgidos em projetos artísticos de montagem.²² Só depois disso, irá experimentar aulas em “escolas” de formação, além de apoiar a direção de elencos.

Seu trabalho pedagógico também pode ser resumido em relação aos procedimentos e técnicas adotados. Kusnet reconstitui procedimentos aprendidos na tradição de Stanislavski, a começar pela exploração de analogias entre situações reais e imaginárias para a constituição do papel; seguindo para a definição das motivações da personagem. Buscou ainda um lastro psicofísico para a criação atoral, em relação ao desenho da cena (texto cênico), assim como

21 Faz diferença o fato de Kusnet ser um “mestre-ator” e não um “mestre-diretor”, vislumbrando o contexto nacional, onde a dominância da formação de atores reside na prática de montagens (situação perpetuada até hoje nos cursos de interpretação das escolas de teatro “formais”).

22 No Oficina, Kusnet dirige, em 1965, os alunos de seu curso de interpretação Studio Um, no texto do romeno Alexei Asbustov, *Aconteceu em Irkutsk*.

ensinou Knébel. Defendeu a adoção da observação da realidade; a análise da lógica do texto (rompendo com o automatismo dos diálogos); investigação do subtexto (as intenções do texto) e do super objetivo (o “propósito maior,; do texto); a constituição de um fluxo de consciência da personagem e, por meio da imaginação, o desenho consciente de um mundo psíquico próprio (o chamado processo de interiorização). Dedicando-se à construção do papel, investigou o uso das circunstâncias propostas (sobre as personagens), motivando a ação e despertando a imaginação; e o “se mágico” (operando no mononível e no multinível), que desencadeia a “vontade de agir”. O recurso ao círculo de atenção foi outro método que aplicou para favorecer a concentração, em múltiplas vias: (a) na vida cotidiana, por meio do treinamento da observação e memorização de detalhes de coisas e pessoas; (b) no treino direcionado à observação aguda de um só objeto; (c) na constituição dos círculos de atenção com os demais objetos da cena.

Kusnet irá adotar e divulgar exercícios combinados de descrições de Toporkov, de Stanislavski e de sua própria lavra. De Toporkov, extrai o relato dos acontecimentos: síntese, em testemunho neutro e como um participante implicado; o trabalho de desenhar e anotar as ações físicas (como “manchetes”), mapeando sua sequência, a fim de vivenciar o ponto de vista da personagem. De Stanislavski, extrai a ideia dos *études*, tais como o “laboratório da fome”, que propõe passar por um mercado de comidas imaginário, mas só podendo experimentar pequenas porções. O *étude* é também entendido por ele como um “laboratório”, para improvisar situações próximas às do texto, a fim de conhecer “verticalmente” os temas da obra (e não apenas para a composição horizontal das personagens).

Alguns recursos comentados por Kusnet (2003) tornam o improviso mais rico, como o recurso da “carta”: antes das improvisações, deve-se escrever uma carta imaginária (praticando o estar em cena, mesmo não estando no palco, a fim de concentrar-se nos problemas da cena e da personagem). Nesse exemplo, há (assim como para Stanislavski era necessário) uma progressão pedagógica: depois, o exercício desenvolve-se na criação de uma carta com lápis e papel,

destinada a um outro personagem; e depois ainda, desdobra-se na narração feita na primeira aproximação ao texto. O crescente gradual dos desafios pode ser notado ainda nos exercícios para a estimulação do inconsciente, em papéis de alta demanda emocional: do trabalho com o relaxamento corporal, segue-se para a exploração das circunstâncias propostas, das linhas de ações e das forças motrizes (sentimentos; mente e vontade), como na estratégia de usar contrastes internos da personagem em choque. No procedimento, provoca-se a vivência desses contrastes para, só depois, inibir essa experiência violenta (atingindo a “comutação”; termo de Kusnet, que descreve a incandescência emocional máxima). Outro exemplo de um “núcleo” de procedimentos combinados enfocam o treinar a imaginação: Kusnet sugere a cena improvisada de encontrar um objeto esquecido (único que restou de uma relação) num apartamento onde se viveu. Primeiro, deve-se imaginar e desenhar o apartamento (sua planta baixa) para, a seguir, improvisar o encontro.

São também empregadas por ele estratégias para esmiuçar o caráter da personagem e o texto (vontade e contravontade; criando tensionamentos e sentimentos contraditórios); o laboratório sem palavras (para o subtexto, superobjetivo do texto e das personagens); a emissão do texto pelo ator e pela atriz com suas próprias palavras (para encontrar e ativar o subtexto) e o recurso da memória emotiva (transmitir emoções pessoais para a personagem, para interiorizá-la, juntamente com circunstâncias propostas e outros treinos para a imaginação; desde que as emoções sejam tratadas como derivação de um processo lógico).

Na fase pós-Tovstonógov, a adoção da segmentação do texto a partir das situações principais, antes de decorar as palavras, irá converter-se numa menor ênfase na memória emotiva e maior destaque ao entendimento dos “acontecimentos” (o núcleo central de uma obra – necessário na fase exploratória de um texto) e das ações psicofísicas em continuidade temporal, encaminhando o método de análise ativa. A aproximação ao texto, a partir da análise ativa, é concebida pelo pedagogo sugerindo enfoques de trabalho em três níveis: (a) objetivo: análise estrutural e contextual da obra; (b) subjetivo:

laboratórios e improvisos sobre as personagens e situações; e (c) objetivo/subjetivo: síntese das etapas anteriores.

O “ensaio de mesa” dá lugar a outras propostas, também características da “análise ativa”, organizadas em fases com objetivos bem definidos. Para a transmissão dos conteúdos da obra aos atores e atrizes, o(a) diretor(a) conta o enredo, ou faz breve leitura grupal do texto; a fim de conduzir a equipe para a prática cênica, tomará o improviso direcionado como eixo da exploração do material. Com o objetivo de manter a espontaneidade e a vitalidade, empregará as circunstâncias propostas e o monólogo interior (subtexto; que permite também revelar as incongruências das improvisações). Parte-se, então, para a análise dos “resultados”, investigando os “motivos lógicos” das ações e revendo o “círculo de atenção”. O(a) diretor(a) pode contracenar com o ator e a atriz (o que lembra as propostas do *drama process*), lançando perguntas e propondo ações e reações. Por fim, a análise ativa também encaminhará a “marcação” das cenas.

Quanto ao processo hermenêutico desenvolvido nas aulas, Kusnet assemelha-se à Stanislavski na articulação de propostas de caráter experimental, numa sistemática aplicada ao problema em foco (por exemplo, quando o uso do improviso dirigido para explorar o contexto da cena difere do estudo da personagem e sua subjetividade). A própria análise ativa opera como espaço de experimentação dos elementos do Sistema. Kusnet formula exercícios próprios, na forma de desafios práticos (físicos e mentais), valorizando os processos de busca individual e coletivos (na contracenação e na apresentação das cenas). Além disso, emprega formas de avaliação: à exposição dos “erros” e desvios, sucedem a correção dos desvios e as repetições.

Nas avaliações e nas repetições, sua pedagogia também lança mão da relação daquela experiência com o mundo exterior. Ao longo e a cabo do processo, teorizações serão elaboradas, sempre a partir da prática, com o desenvolvimento de vocabulário particular. A “visualização”, por exemplo, é um termo de Kusnet para tratar da manipulação mental de imagens fictícias. Relaciona-se ao uso da imaginação criadora, este sim, um termo de Stanislavski, e à visualização das falas, do repertório de Knébel; para quem visualizar seria

revelar as ideias por trás das palavras, ou ainda, a coleta de imagens da vida para o uso na cena. “Contato e comunicação”, à semelhança de Stanislavski, é o termo de uso de Kusnet que explora a conexão entre os atores e atrizes e entre estes e a cena (ou seja, em relação à encenação).

A contaminação com o pensamento científico também está presente na pedagogia de Kusnet, aparecendo na organização da experimentação da análise ativa em etapas, programáticas e bem definidas (tais como “instalação”,²³ “visualização” e “contato e comunicação”). Não se comenta o emprego de outras vertentes técnicas, como as práticas de si absorvidas por Stanislavski por meio da ioga. Quanto aos instrumentos de difusão por meio das publicações, Kusnet dedicou-se à escrita, do mesmo modo que o mestre russo, assinando *Iniciação à arte dramática e Introdução ao método da ação inconsciente*, fundidos no livro *Ator e método*, lançado em 1970.

Outras pedagogias de base stanislavskiana contemporâneas

A partir de 1990, a vinda regular ao Brasil de teóricos em contato com pesquisas mais recentes sobre Stanislavski, assim como de diretores-pedagogos da “terceira geração” – aqueles que aprenderam o sistema Stanislavski em sua formação em teatro por meio de Maria Knébel, torna-se possível contrapor o “primeiro Stanislavski” (nosso conhecido desde 1950) a um “outro Stanislavski”²⁴.

23 A “instalação” (a fé cênica, de Stanislavski) é a geração de um estado de prontidão para a realização de uma dada ação, com a energia psicofísica direcionada para a criação e execução de ações artificiais, ou seja, a partir da imaginação, onde o ator age como personagem, mas ainda é o ator, segue os passos: (1) estabelecer a situação imaginária; (2) levantar as necessidades dela derivadas; (3) agir.

24 A pesquisadora norte-americana Sharon Marie Carnicke insiste que é necessário “desmitologizar” Stanislavski, afastando seu Sistema do “Método”, nome atribuído à aglutinação (e reinterpretação) dos seus ensinamentos nos Estados Unidos, alcançando ampla difusão por meio de Lee Strasberg. Para a autora, o Stanislavski de Moscou não corresponde à versão de Nova York, cuja leitura

Gradual em sua disseminação em território nacional, essa nova onda de influência abarca mais devidamente o estudo de Stanislavski das ações em sua natureza psicofísica, assim como as novas metodologias de estudo do texto e práticas de ensaio.

Tal aproximação mais completa no que diz respeito à importância da corporeidade e da ação, deixando em plano secundário o estudo apenas intelectual do texto, complementa-se pela compreensão mais aprofundada de alguns dilemas éticos nutridos pela relação do artista russo com seu tempo. Isto, tanto no diálogo com outras teorias e fontes de trabalho, quanto em termos dos posicionamentos políticos diante das pressões por ele vividas em virtude do ambiente político e social revolucionário e pós-revolucionário; o que acaba refletindo na releitura de sua obra, muitas vezes tida como alienada ou a-histórica pelos leitores brasileiros. A respeito das exposições no Seminário 150 anos de Stanislavski, sediado na SP Escola de Teatro (na cidade de São Paulo), em 2018, Gusmão (2015, p.167) irá pontuar:

Autant Mathieu, em diversos momentos de sua fala, apresenta essa relação tensa estabelecida entre o artista e as instituições políticas. Segundo ela, Stanislavski teria buscado diferentes estratégias para manter suas atividades diante do endurecimento do governo de Stálin (com quem trocou cinco cartas, como nos revela a pesquisadora), o que acabou gerando formatos específicos para seu trabalho e sua pesquisa. Diante da dificuldade de se adequar às pressões para a produção de um teatro de cunho mais militante, Stanislavski teria, estrategicamente, reforçado um aspecto de sua prática artística já bastante relevante: o trabalho pedagógico.

Conforme explicita Gusmão (2015), as opções pedagógicas de Stanislavski foram também uma resposta às condicionantes históricas. Dessa mesma conferência, Gusmão comenta a experimentação

influenciou o olhar ocidental, distorcendo a lógica original de sua pedagogia, baseada em um Sistema multifacetado e holístico.

com a prosa de ficção (como exemplo, a montagem do romance *Grilo na Lareira*, de Charles Dickens, em 1914), e a presença de colaboradores de outras áreas (orientandos de Ivan Pavlov), que partilhavam ocasiões de trabalho de Stanislavski. Nos termos de Gusmão (2015, p.168):

Ou seja, as referências à yoga e à filosofia oriental, à tradição poética aristotélica, ao romance moderno europeu e às múltiplas concepções de subjetividade também formam um contexto com o qual Stanislavski se relacionava e impõem uma série de desafios àqueles que buscam uma análise histórica rigorosa de sua obra.

São “arautos” dessa nova perspectiva os encenadores Anatoli Vassiliev, Adolf Shapiro e Jurij Alschitz, cujas ideias e práticas nos alcançam por meio de suas vistas ao Brasil e de suas publicações; ao lado de pedagogos e pesquisadores estrangeiros (como Andrei Malaev-Babel Marie-Christine Autant-Mathieu, Stephen Greenblatt e Elena Vássina, entre outros) e brasileiros (como Diego Moschkovich, Nei Piacentini, Marcela Grandolpho, Maria Thais Lima Santos, Simone Shuba, Vicente Concílio e Arlete Cavaliere, para citar alguns nomes), que trazem visões diversas sobre o Sistema.

As notícias trazidas por eles e elas também nos dão a conhecer nomes de colaboradores que revelam desdobramentos singulares das pesquisas artístico-pedagógicas de Stanislavski. Somam-se à já mencionada Maria Knébel (1898-1985), Lidia Novitski (assistente de Stanislavski nas suas investigações mais tardias, comentada por Autant-Mathieu), Zinaída Serguêievna Sokolova (1865-1949), irmã mais jovem de Stanislavski, diretora e pedagoga teatral), Nikolai Demidov (1884-1953), tutor do filho de Stanislavski, estudante de medicina tibetana e influenciador nos estudos de psicologia e ioga do mestre russo,²⁵ Vassíli Toporkov (ator, que participou das montagens de Stanislavski para *Os Esbanjadores*, *Almas Mortas* e *O Tartufo*, escrevendo sobre as experiências de

25 Sobre a parceria entre eles, ver Grandolpho (2017).

ensaio de 1927 a 1938), Nikolai Gorchakov (1898-1958), diretor no terceiro estúdio do TAM, encenador de carreira e autor de *Stanislavski Directs*; Mikhail Nikolaevich Kedrov (1893-1972), que se juntou ao TAM em 1922 e tornou-se diretor principal da companhia de 1949 a 1955, e Gueorgui Tovstonogov (1915-1989), também encenador, atuante no Teatro Dramático Máximo Gorki de Leningrado. É possível que outras menções ainda se façam presentes, transformando nossas atuais perspectivas sobre a pedagogia inquietante de Stanislavski.

Por fim, num plano mais amplo, mas que traz revisões marcantes para a pedagogia atoral que a matriz stanislavskiana inspira, vemos a expansão de grupos de trabalho, como *The SWord*, composto por pesquisadores europeus, estadunidenses e latino-americanos, por iniciativa de Bella Merlin e Paul Fryer (com o apoio do *The Stanislavsky Research Centre*, do Reino Unido), que propõem explorar o legado do mestre russo em diálogo com temas contundentes, entre eles, gênero, raça-etnia, habilidades e território. A consideração dessas temáticas, mais do que uma nova “onda” que tira proveito da emergência dos processos e políticas de identidade, sacode elementos estagnados do Sistema e permite que sujeitos múltiplos possam encontrar ali o “seu Stanislavski”. Eis um convite fundamental para aquecer o diálogo entre a realidade brasileira e o fazer teatral, por meio das pedagogias de interpretação.

Sobre a corporeidade em Stanislavski: projeto disciplinador ou práxis libertadora?

O foco de trabalho de Stanislavski diz respeito à invenção de uma técnica sensível e “orgânica”. Assim, sua oposição não está apoiada na separação entre “razão” e “emoção”: Stanislavski muda a concepção sobre a natureza da arte atoral ao rever os termos dessa oposição, bastante arraigada nos estudos teatrais. Diversamente do Paradoxo, de Diderot, e com outros interesses, atrita o domínio técnico (fruto de um investimento pessoal, investigativo e organizativo na

prática da atuação enquanto “arte”), de um lado, e a estrutura teatral baseada na paixão da “estrela” e no diletantismo, do outro.

Nessa nova conformação, é possível compreender que o domínio técnico da arte da atuação não se opõe à sensibilidade, mas distancia-se irremediavelmente da não técnica. A técnica permite o salto para o verdadeiro trabalho criador, impossível sem um compromisso com uma feitura cotidiana, sua artesanania, bem como sem uma visão estética, sua “poética do vivo”. Dessa forma, as disposições método *versus* caos; imprevisto *versus* estrutura e mente *versus* corpo também perdem o caráter dualista, de oposições entre termos absolutos, tornando-se cada uma dessas duplas uma formulação em correspondência, que descreve um processo de diálogo entre instâncias instrumentalmente coexistentes e intimamente relacionadas.

Em virtude dessa guinada, o valor da arte atoral, a partir de Stanislavski, também precisa ser completamente revisto, dando devido destaque à corporeidade como seu campo de batalha. A defesa da materialidade feita pelo encenador russo nasce da sua observação sobre a natureza humana e do entendimento da ação corporal como um fenômeno psicofísico, além de cultural e estético. Também se relaciona à necessidade de tornar a criação atoral um processo cientificamente reconhecível; influência, por certo, da aproximação entre arte e ciência que se fortalece no período, mas municiada por outras metodologias e técnicas menos afeitas ao cientificismo ocidental, como a ioga. O lugar integrativo e autônomo reconhecido por Stanislavski à corporeidade também dialoga com a perspectiva de agenciamento (para usar um termo de Foucault), que deseja imprimir ao trabalho do ator e da atriz um papel ativo. A defesa que o encenador faz de uma construção atoral a partir da “relação”, assim como seu interesse nas “circunstâncias propostas”, deixa claro que seu foco de trabalho está no sujeito embrenhado no mundo. Fica fácil perceber por que, no sistema que organizou, o conhecimento é sempre “em processo”.

O traço de “mecanicismo” presente em alguns aspectos do pensamento e prática de Stanislavski é estabelecido para diferenciar sua abordagem de aspectos excessivamente “idealistas” (no sentido de

uma realidade absolutamente centrada na “impressão” do sujeito sobre o mundo; a qual tende a misturar-se com um desejo de esfacelamento completo das fronteiras entre arte e vida). A “pessoalidade” advogada por Stanislavski, diferentemente, tem por objetivo injetar na cena uma boa dose de vitalidade, muito mais do que de subjetivismo difuso.

Esse materialismo poderia ser, como ocorre por vezes, confundido com um apreço especial ao realismo. Contudo, qual seria o realismo de Stanislavski? Em sua trajetória, não encenou também outros autores, que ameaçam a definição que o toma por um “encenador realista”? Quanto ao sistema, sua programática corresponde a uma só linguagem cênica, ou a um único “estilo de interpretar”? Mas ele não seria, antes, um meio para deflagar o processo criador, e não um fim? Em termos da estética atoral, a “atuação verossímil” pesquisada por Stanislavski, não pode ser limitada ao realismo psicológico. Talvez, ainda fosse possível encarar desse modo sua investigação, se tratarmos do sistema em sua fase inicial, de desenvolvimento da Linha das Forças Motivas Interiores e da memória emotiva. Mas, o Método das Ações Físicas, quando a configuração significativa do corpo do ator e da atriz ganha destaque, comprova ser outro o destino de sua pesquisa pedagógica.

O encontro de Stanislavski com a dramaturgia de Tchekhov, seria um encontro supremo do mestre russo com o realismo no teatro? Mas, como entender quando, na encenação de *A gaivota*, por exemplo, Stanislavski chega a ser caracterizado como um “impressionista”? O mestre russo parece ter compreendido que em Tchekhov o naturalismo volta-se para os detalhes “da vida como ela é”, distanciando-se de um realismo dramático “exterior” e aproximando-se de uma função mais “expressiva”, ou como diria Anatol Rosenfeld (1985), de um caráter lírico. A realidade da alma, pulsando por trás dos diálogos dramáticos, tende a aproximar-se do universo dos símbolos. Assim, o compromisso com o real existe em Stanislavski, mas no que tange ao recurso ao natural dentro de uma convencionalização artística. No trato com a corporeidade, seu interesse pelo natural sedimenta a defesa de uma organicidade materialmente explorada e

encarnada (o termo russo para “personagem” chega perto de “encarnar-tornar carne + personificar-tornar pessoa = tornar viva”), anos antes da invenção do corpo-máquina-de-carne.²⁶

O sistema apresenta um elemento essencial, defendido a ferro e fogo por Stanislavski, que é o aspecto “psíquico” (ainda um termo em construção, naquele momento). O psíquico permite a “consciência” no cruzamento entre os planos físico e emocional do sujeito, acessado via exercícios e treinamentos conduzidos. Vejamos ainda a “análise das circunstâncias propostas”: o conceito de circunstância é relacionado ao de ação física: a ação, enquanto processo psicofísico, deve ultrapassar a circunstância, modificando a realidade. O psicofísico torna-se, então, um estado de trânsito também entre o individual e o social.

Os corpos normatizados pelo treino de Stanislavski seriam submetidos a uma uniformização coletiva, em nome de um melhor “rendimento”, no sistema de produção teatral burguês imaginado pelo encenador russo? O controle muscular, a invenção de uma segunda natureza (falsamente “real”), a auto-observação, a eficiência na ação (com a energia justa e o gesto econômico), a estabilidade da coluna, o equilíbrio e a estabilidade da unidade corporal e a eliminação dos “defeitos” (todos os casos que estão fora da regra mediana) seriam procedimentos coercitivos?

Stanislavski, assim como Laban, Rudolf Bode, Meyerhold e outros contemporâneos que defenderam o treinamento atoral, envolvendo aspectos disciplinares (e, de certo modo, cunharam no teatro a ideia de “treinamento corporal”), formularam de maneiras muito diversas seus procedimentos e objetivos, ainda que submetidos a

26 Fazemos referência a pesquisas em artes cênicas que derivam de estudos sobre neurofisiologia, psiquiatria e teorias do conhecimento, a fim de investigar o corpo a partir das novas direções propostas pelas teorias do *embodiment*. A partir desses estudos, a separação dual entre razão e emoção é esvaziada pelo entendimento de que a ação corporal tem papel fundamental na análise racional (na reflexão lógica), que nasce da percepção de si mesmo e do mundo, modelada pelas emoções. Mesmo as metáforas complexas (que exigem uma atividade “cognitiva” complexa) são formuladas a partir da experiência corporal.

tendências comuns, como “filhos do tempo”. Importante ressaltar que o corpo pensado como máquina só foi desmistificado na ciência²⁷ (também um discurso da cultura) no século XX (quando vence a metáfora do corpo máquina de carne). No teatro, isso ocorre de modo mais marcante apenas quando ganha evidência o treinamento autoperceptivo, com Grotowski, Barba e continuadores.

Se for destituído de sua unidade complexa (divisada conceitualmente e pesquisada por meio de instrumentos da prática por Stanislavski), o sujeito-ator/atriz que vivencia qualquer tipo de treino, certamente, “engolirá” goela abaixo um modelo de corpo, nem que seja um (suposto) corpo neutro. Sabe-se que na cultura ocidental, a ideia de “neutralidade”, de fato, reproduz um modelo de homem que nada traz de “pura natureza”.²⁸ O sujeito-ator/atriz, nesse caso, será um alienado. Uma maneira de relativizar o trator da denúncia, que alinha Stanislavski, Georges Dumenil, a eugenia e a ideologia fascista, eliminando qualidades juntamente com suas contradições, seria situar historicamente o contexto e buscar localizar como determinado “texto” é atravessado por outros textos, até chegar aos nossos olhos e ouvidos (porque nós também somos sujeitos históricos).

Uma outra via pode ser traçada considerando que tipo de herança floresce de seu pensamento, mesmo que realizado por outros artistas e pesquisadores. Por que o mestre russo inspira técnicas disruptivas mais recentes, tais como o sistema de jogo teatral e os treinamentos que partem da autopercepção e do autoconhecimento (onde a afirmação da particularidade dos corpos é fundamental e exercitada)? No “sistema”, de acordo com a metodologia ali desenvolvida, verdade e técnica imbricam-se na composição da prática do ator e da atriz. Essa disposição revolucionária do sistema de Stanislavski não passou despercebida por Brecht: não é à toa que o artista alemão irá considerar o sistema como uma das bases para seu teatro dialético. Viola Spolin rende seguidas homenagens a Stanislavski,

27 Para Laqueur (2001), o corpo da ciência é o corpo da ideologia.

28 A esse respeito, ver Miranda (2003).

empregando seu sistema como fundamento de um treinamento que subverte totalmente a vertente tecnicista e desloca o foco do trabalho atoral do “eu” para o “entre”.

Outra maneira de realizar essa avaliação seria sair do universo do puro julgamento e passar para o plano da experiência. O revisionismo, desse modo, é convidado a tornar-se deglutição! A inteligência do corpo, num materialismo da vivência, permite o acesso em primeira pessoa para além dos discursos ideológicos e acima de qualquer preconcepção, mas encarnado, ou seja, fundamentada na complexidade do ser político e social. Conforme Fabrizio Cruciani (1995, p.64, tradução nossa), é típico da “pesquisa de leis” do(as) encenadores(as) pedagogos(as) a sobreposição do fazer ao saber: “A pedagogia como criatividade em ato é a realização da necessidade de se criar uma cultura teatral, uma dimensão do teatro, ou seja, que os espetáculos satisfazem parcialmente e que as utopias explicitam como tensão [...]”.²⁹

29 No original: “*La pedagogia como creatività in atto è la realizzazione del bisogno di creare una cultura teatrale, una dimensione del teatro cioè che gli spettacoli soddisfano parzialmente e che le utopie esplicitano come tensione*”.

7

A TRAMA ENTRE PEDAGOGIA E TRAJETÓRIA CRIATIVA EM VSEVOLOD MEYERHOLD

Vsevolod Meyerhold (1874-1940) construiu uma persistente trajetória pedagógica, como parte fundamental do seu projeto artístico. Responsável pelo primeiro estúdio de Stanislavski, em 1905, motiva-se pela pedagogia, despertado pela insatisfação com a forma de encenação da dramaturgia realista, cultivada pelo Teatro de Arte de Moscou (TAM) e seu “teatro de estados da alma”, super valorizado ali e em outros teatros da Rússia. Seu interesse maior, influenciado pelas teorias e peças simbolistas, aproximava-se da filosofia e dos escritos de Aleksandr Blok, Leonid Andréiev, Valérii Briussov, Andréi Biély e Viatcheslav Ivánov (Cavalieri, 2008).

Cruciani (apud Barba e Savarese, 1995) faz a ressalva de que a pedagogia de Meyerhold manifesta-se no ato criativo, sem que suas leis respondam a um desafio meramente teórico. São as inquietações vitais e determinações experimentais que a fundamentam, aproximando-se de um tipo de “professor-diretor”, ou “diretor-pedagogo”. Segundo Cruciani (apud Savarese, apud Barba; Savarese, 1995, p.28):

A procura de leis pelos professores-diretores é mais uma necessidade de fazer do que uma necessidade teórica do saber. A pedagogia como um ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma cultura teatral, uma dimensão do teatro cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital.

É por isso que o teatro, nas primeiras décadas do século, existiu primariamente por intermédio da pedagogia [...] e porque a pedagogia deve ser vista como uma linha direta na continuidade da maioria das experiências teatrais significantes da época.

A citação destaca o laço estreito entre os projetos estéticos, fomentados pela prática, e a pedagogia, que estende a inquietação da cena, já incontível dentro do simples espetáculo. Entretanto, nas academias teatrais russas, a formação era “genérica”, ou seja, voltada para “[...] preparar atores para os diversos teatros existentes na Rússia” (Santos, 2009, p.74). Essa foi a formação adquirida por Meyerhold no curso da Escola de Arte Dramática da Sociedade Filarmônica, onde se formou como ator, numa experiência oposta à que obteve a seguir, ao ingressar no Teatro de Arte de Moscou, o TAM. Essa oposição gerou em sua produção uma constante flutuação, entre a natureza dos diversos projetos que encabeçava como encenador e a dedicação a aspectos mais singulares e “pessoais”, nos experimentos pedagógicos que coordenava. Entretanto, essa espécie de divisão só pôde ser diretamente inflexionada por Meyerhold a partir de 1920, quando reúne – numa companhia própria – parceiros que compartilham de seu ideais, assim como condições de produção para encenar os textos que desejava, da maneira que imaginava (Santos, 2009).

O simbolismo como guia

Na gestão do projeto do primeiro estúdio (que constitui em parceria com Stanislavski, como diretor “convidado”), mesmo sem autonomia absoluta sobre a estrutura, Meyerhold principiou a dar evidência prática às ideias que já cultivava quando atuava no TAM (de onde é dispensado em 1902). O então ator e diretor iniciante já era um defensor do simbolismo, que na Rússia de início do século significava um movimento de vanguarda que não se limitava aos aspectos estéticos, da criação artística, mas atravessava dilemas existenciais, filosóficos e até mesmo formas de convivialidade. Cavalieri

(2008) registra que “O crescente interesse pela vida espiritual e emocional, por aspirações e problemas universais, orienta a nova dramaturgia simbolista e encaminha o rompimento das fronteiras do naturalismo cênico, em evidente sincronia artística com o espírito da época.” (Cavaliere, 2008, p.1).

Os círculos simbolistas teatrais, em torno dos poetas e críticos literários Valeri Briussov e Andrei Biéli, proclamavam um “renascimento”, ao qual Meyerhold aderiu, e que se expressava como uma reação ao positivismo, encontrando no “mundo invisível” a saída para uma realidade que consideravam banal e estagnada. A sensação de finitude que rondava as novas gerações de artistas, da música ao teatro e às artes visuais, assim como de filósofos e escritores, mostrou-se inclinada ao catastrofismo e ao nacionalismo; de tal forma que a onda política que já indicava a revolução de Outubro foi recebida como uma solução necessária para a transformação da Rússia. Indo ao encontro do impulso messiânico dos simbolistas (D’Angelo, 2020), a luta revolucionária também inspirará Meyerhold.

O simbolismo está na base da pedagogia de Meyerhold, oferecendo um contraponto à tradição do “teatro dos estados da alma”. A partir de sua leitura de “Verdade Inútil”, redigido pelo poeta Valeri Briussov (que tem por alvo exatamente o TAM), começa a elaborar sua proposta do Teatro da Convenção Consciente, que irá exercitar no primeiro estúdio de Stanislavski (Picon-Vallin, 2013). A aproximação com os meios simbolistas continuará ocorrendo, entretanto, ao longo da participação de Meyerhold na companhia de Vera Komissarjevskaya e no Estúdio de 1913-1917 (quando os elementos do grotesco também serão explorados).

O projeto de estilização da realidade, presente na convenção consciente, determina que as convenções da cena sejam expostas e que atores e espectadores se relacionem sem a mediação ilusória da chamada “quarta parede”. A convenção é tornada consciente por meio da visualidade da cena, construindo-se no jogo estabelecido entre atores e espectadores, mais próximos um do outro do que permitiam as “convenções ocultas” características do teatro do realismo naturalista, ou da dramaturgia “lírica” representada por autores

como Tchekhov. A exposição dos elementos da cena deveria, assim, valorizar a fluência da comunicação entre ator(atriz) e espectador(a), atualizando o espaço cênico, as sonoridades e a plasticidade dos gestos, e não apenas os elementos do texto.

Esse projeto segue em elaboração ao longo da vida do encenador e expressa-se também nas diversas montagens em que ele experimenta “dar a ver” o que é posto em cena. É assim, vale lembrar, desde a montagem de *A morte de Tintagiles*, de 1905, conforme descrito por Meyerhold (1969, p.47):

O trabalho sobre *A morte de Tintagiles*, de Maeterlinck, ensinou-nos a dispor as figuras sobre o palco à maneira dos baixos-relevos e dos afrescos, a exteriorizar o diálogo interior com o auxílio da música e do gesto plástico: permitiu-nos verificar, na prática, a necessidade da acentuação artística em lugar da antiga acentuação “lógica”. O trabalho sobre *Schluck e Jau*, de Hauptmann, nos ensinou a só nos interessarmos pelo essencial, “a quinta essência da vida”, segundo a expressão de Tchecov, ao nos revelar a diferença entre a reprodução no palco de um estilo e a estilização das situações.

A crítica à “acentuação lógica” aqui expressa, será diretamente relacionada pelo autor, em trecho adiante, ao teatro de Stanislavski, no TAM. Os textos de Maeterlinck propõem explicitamente esse desafio, que é o de não imitar o visível, mas traduzir o invisível.

No entanto, mesmo crítico sobre as escolhas formais do TAM, será sob as asas do “mestre” Stanislavski que Meyerhold terá acesso à experimentação dos textos simbolistas, no estúdio situado à rua Povarskaya. Ali, cada um vê a seu modo as possibilidades de renovação, embora partilhem da mesma certeza de que a dramaturgia simbolista promove (ou explicita) a tensão entre convenção cênica e o real. O próprio Stanislavski (apud Abensour, 2011, p.112) comenta em *Minha vida na arte*:

O tempo do irreal em cena agora terminou... é preciso representar não a vida por si, tal como ela transcorre na realidade, mas

tal como a sentimos confusamente no devaneio, nas visões, nos momentos de exaltação.

Stanislavski, igualmente interessado em levar para a cena a “vida da imaginação” e o “mistério”, também ofereceu no Estúdio a possibilidade do experimentalismo sem compromisso com a finalização espetacular. Em vez de preparar uma peça em três ou quatro dias, Meyerhold teve ali a prerrogativa de ensaiar durante cinco meses. Os autores convocados foram todos os “modernos”, já encenados na Cia. do Drama Novo (grupo que Meyerhold já liderava, mas o projeto principal girou em torno de *A morte de Tintagiles*). O texto de Maeterlinck determinou uma encenação incomum, com um novo tipo de interpretação, gestos desenhados e fala controlada e estilizada. Meyerhold (apud Abensour, 2011, p.112) avalia:

O relativo insucesso do Teatro Artístico de Moscou em sua tentativa para representar Maeterlinck (etapa significativa na vida desse teatro) explica-se não pelo fato da obra de Maeterlinck não ser feita para ser representada, mas porque os atores do Teatro Artístico estão excessivamente habituados a representar peças de estilo realista e não puderam encontrar meios de expressão adequados para interpretar a nova dramaturgia mística e simbolista.

Na premissa de Meyerhold junto à experiência do Estúdio, portanto, também residia a vontade de transformar um modelo de atuação que considerava ultrapassado, diante da necessidade daquela nova dramaturgia. O entusiasmo comum aos dois diretores, visível nos primeiros ensaios, entretanto, não se reproduziu no ensaio geral, em outubro de 1905, quando Stanislavski reagiu veementemente, reclamando da pouca luminosidade da cena (que impedia que a face dos atores fosse vista) e manifestando abertamente as diferenças entre ele e Meyerhold no entendimento sobre a pesquisa de atuação: para o primeiro, a pesquisa de atuação precisava acompanhar a nova dramaturgia, enquanto para Meyerhold, a proposta de encenação (em especial, a cenografia) é que não fora suficientemente radical.

Como o contexto político (greve geral, protestos nas ruas etc.) também não favorecia novos investimentos, tampouco naquele caminho de pesquisa, Stanislavski fecha o estúdio antes da estreia da peça para o público. Briússov, que assistiu à apresentação de *Titan-giles*, por outro lado, viu na falência do projeto uma fissura que precisava ser assumida: não é possível constituir o novo sobre bases antigas; ou seja, um teatro baseado na convenção não iria nascer das bases de Stanislavski e da maneira como o realismo psicológico estava entranhado em seus afazeres.

Podemos aventar que a falência da primeira proposta de estúdio foi – de certo modo – positiva para Meyerhold, que irá prosseguir com sua invenção do teatro de convenção. Em texto de 1906-1907, intitulado *História e técnica do teatro*, ele vai mencionar a junção entre o teatro da convenção e a ideia de açanã dionisiaca. Sua fonte é o teatro antigo, ou as tradições teatrais, que rebate o “teatro de tipos” (que existe na noção de teatro psicológico) com um teatro de síntese (de gêneros e estilos), descrito nos termos de “teatro-ação” e “teatro-festa”. Nesse teatro que ele está buscando, o texto ainda é importante, mas sua força viria da musicalidade, da porosidade à cena, e não da compreensão da fábula ou do caráter das personagens, conforme o dramaturgo teria criado. Ao contrário: o teatro é dinamismo, construído com o público. A teatralidade precisa emanar, então, de um espaço dinâmico, tridimensional, e de uma atuação baseada na composição plástica.

Influências das formas de teatro popular

Em 1908, Meyerhold torna a estabelecer um estúdio, na rua Jikovski (onde residia), seu primeiro empreendimento pedagógico próprio. O estúdio oferece dois cursos: Declamação Musical do Drama, orientado por Gnessin (compositor), e Movimento Plástico, ministrado por ele mesmo. Essa proposta que foi mantida até 1909, mas interrompida por causa de mudança de Gnessin. Meyerhold continua sua tarefa de traduzir seu teatro em ações pedagógicas:

nesse mesmo ano, assume a matéria de Técnica de Atuação no curso Musical-Dramático e de Ópera Pollak.

Alguns anos depois, em 1912, parte para uma experiência formativa e de experimentação no campo, em Letoni (na Finlândia). Além dos atores e atrizes, o grupo reunido pelo diretor russo contava com cenógrafos e dramaturgos, dividindo-se entre experimentações com improviso e pantomima, a partir da abordagem de Soloviov (pedagogo, encenador, crítico e historiador do teatro) para a *commedia dell'arte*, e com a leitura do drama (incluindo a relação entre palavra, ação e a plástica do movimento), segundo os estudos e práticas de Gnessin, que desenvolvia um método de Leitura Musical. Ao final do verão, apresentaram-se para os moradores da região (Santos, 2009).

É notável como, nas novas incursões para experimentar e divulgar a plasticidade do corpo do ator e da atriz na dimensão da teatralidade por ele pretendida, Meyerhold passa a convocar outros gêneros, que não aqueles associados ao teatro burguês. Já em 1906, Meyerhold experimenta essa expressividade no espetáculo *A Barraca da Feira*, resgatando no palco a riqueza da espetacularidade das *balagan*. Termo russo que designa as barracas de atrações que traziam shows de marionetes, encantadores de serpentes, malabaristas, acrobatas, palhaços, pantomimas da *commedia dell'arte*, *fées-ries* (gênero musicado, também traduzido como fábulas fantásticas), tudo isso misturado aos ruídos da feira, a atmosfera das *balagan* sobreviviam nas formas de teatro popular russo, à revelia do teatro de gosto erudito.

Porém, na leitura de Meyerhold, esse material é posto em cena, segundo Picon-Vallin (2013), como uma “[...] arma contra a matéria inerte (43), contra toda as mentiras e concessões, as do pequeno-burguês e as do intelectual, contra a verossimilhança cênica dos carpinteiros da cena, contra o simbolismo mítico [...]” (Picon-Vallin, 2013, p.47-48). Ou seja, Meyerhold distancia-se da imaterialidade do simbolismo e do ilusionismo do teatro realista-naturalista, para investir no jogo com a plateia e na “mascarada”. Em termos da interpretação, as personagens-tipo (o Arlequim, Pierrot etc.) são a tradução

no corpo da máscara-objeto, servindo como molde para a criação de inúmeras outras personagens no palco.

Pode-se aventar que essa investida na máscara, na marionete e na “escultura animada” (Picon-Vallin, 2013), resolve as dificuldades que Meyerhold havia encontrado, ao encenar os textos simbolistas em 1905, num espaço tendente ao bidimensional, chapado pelo panô pintado. Agora, seu espaço é tridimensional e dinâmico. O cabaré e o circo também oferecerão material criativo, que pode ser aplicado tanto aos textos cômicos, quanto aos clássicos da dramaturgia; porque a máscara é um princípio compositivo, que reúne traços do caráter da personagem, ao mesmo tempo que comentários sobre sua inserção no campo social, e o ritmo e graça do movimento coreográfico. Nos textos *O teatro de feira*, de 1913, e *A barraca de feira*, de 1914, Meyerhold descreverá esse ator e essa atriz que se opõe ao “declamador intelectual”.

Estes princípios estarão sintetizados no projeto da Escola de Arte Musical e Dramática de V. E. Meyerhold (chamada também de Estúdio V. E. Meyerhold, na rua da Trindade, Troiskaia), que o encenador russo abre em 1913, ao lado de Gnéssin (mestre de melo-declamação), de Soloviov (especialista em *commedia dell'arte*), dos irmãos Bondi (o músico, que trabalha com Gnéssin, e o pintor, que ministra “Estudo dos acessórios utilizados nas representações teatrais”, além de outras matérias relativas à cenografia, maquiagem, figurinos e adereços) e de Vogak (responsável pela matéria Técnica de Declamação). O currículo da escola – que se pautava por constituir um espaço horizontal, de experimentação coletiva, na perspectiva de um laboratório teatral – e seu conteúdo, entretanto, podiam variar de acordo com as produções ali realizadas.

As aulas aconteciam, de início, duas vezes por semana, com cerca de três horas ao final da tarde e início da noite, ampliando-se para quatro vezes, no segundo ano de funcionamento. Os cursos eram pagos e passou-se a incluir provas de admissão, também a partir do segundo ano de atividades, a fim de avaliar certa familiaridade dos ingressantes e das ingressantes com assuntos da história do teatro, além de habilidades para a cena (com exceção feita aos

mais tímidos, que poderiam ser avaliados no decurso do primeiro mês de aulas) (Santos, 2009). Quem chegava, constituía o grupo dos aprendizes, distinto do grupo de estudantes avançados. Além desses grupos, havia um Núcleo, que partilhava da programação das atividades pedagógicas (teóricas e práticas) e artísticas (apresentações para público externo e interno), no qual estudantes também podiam participar.

Meyerhold encarregava-se do curso de Movimento Cênico, cujo objetivo era desenvolver a habilidade de improvisação, a partir do conhecimento do movimento corporal na cena. A investigação do movimento cênico o leva à *commedia dell'arte*, ao teatro japonês, ao circo, à rítmica de Dalcroze e a dança (em especial, os trabalhos de Isadora Duncan e Loie Fuller), numa pluralidade de referências que indica a natureza abrangente de sua pedagogia. Com base nessas expressões, encaminha o projeto de um ator e de uma atriz técnicos, capazes de controlar o corpo, mas ainda assim autônomo, vivo e polivalente, tal qual um “malabarista do palco” (Picon-Vallin, 2006).

Em 1914, o estúdio é transferido para a rua Borodinskaia, em Petersburgo. O espaço, maior, organiza melhor as atividades pedagógicas e as apresentações. Em termos da formação artística, a perspectiva permanece (usando um jargão atual) multidisciplinar: “Um ator só se tornará um bom ator depois de ter estudado bastante tempo e com muita atenção a tudo a respeito do teatro”, insiste Meyerhold (apud ibidem, p.66). O encenador buscava enfatizar o quanto a restrição aos conhecimentos unicamente provenientes dos modelos ocidentais e aceitos pelo teatro “oficial” seria insuficiente aos legítimos ator e atriz do novo teatro.

Em termos técnicos, o(a) aprendiz deveria trabalhar a música, o ritmo e a plástica do corpo no espaço, inspirando-se em formas não canônicas e no teatro oriental. Norteador o mergulho contínuo e duradouro nessas fontes variadas, estava à procura de modos concretos de revolucionar a concepção mais realista de atuação: ao invés da busca da emoção e do “reviver”, era preciso fazer, agir (para sentir e fazer sentir). A ação formativa estende-se às regras do ofício, no que diz respeito à disciplina, autonomia e rigor, segundo Santos (2009),

com o intuito de submeter a individualidade do ator e da atriz à obra de arte e à coletividade. Nas palavras de Meyerhold (apud Santos, 2009, p.105-106):

O aluno que chegar atrasado deve, por si mesmo, recuperar o conteúdo perdido. As faltas frequentes e todo tipo de descuido no trabalho resultarão no afastamento do aluno das apresentações públicas [...] O uso do uniforme adotado para o trabalho é obrigatório. [...] O cuidado com os acessórios é obrigatório para todos.

O sentido disciplinar explicitado nas regras da escola, entretanto, não feria o princípio de divertimento, que regia as aulas. Essa fusão entre técnica rigorosa e prazer, segundo Santos (2009), deve méritos ao modelo de ator-improvisador ali vigente, influenciado pelos estudos de *commedia dell'arte* (na tradição do Renascimento italiano), bem como pela presença partilhada da plateia. Essa mesma contradição é transposta para o modelo de corporeidade visado por Meyerhold, em que a expressão plástica do gesto necessita ser dominada por meio de recursos formais, a fim de tornar-se ativo – dando origem ao sentido de “corpo cênico” (Santos, 2009, p.145). A técnica, regendo a expressividade do movimento do corpo, motiva a presença do ator e da atriz, que se torna meio de contato e comunicação com o público. Dessa maneira, a ênfase numa corporeidade (leve, precisa, ágil, atenta à musicalidade e ao ritmo e projetada no espaço, segundo Santos), em todas as disciplinas do estúdio, não visava apenas a técnica, mas oferecer motivações para o entendimento do funcionamento da cena em sua totalidade. A compreensão desse funcionamento era exercitada também dando aos atores e atrizes em formação instrumental para exercerem a prática da composição.

Esta prática compositiva era treinada por meio da construção pelos e pelas estudantes de estudos (ou *études*), uma improvisação estruturada, que podia partir de obras literárias ou de uma breve narrativa de aventura. A repetição desses improvisos conduzia à constituição de pantomimas, em que o contexto podia ser mais complexo, enriquecendo o roteiro. Nesses estudos e pantomimas está a raiz dos exercícios biomecânicos: *études* sobre manipulações de objetos, por

exemplo, levaram à criação do “Atirando o Arco” que, ampliado em termos de narrativa, tornou-se a pantomima “A Caça”, de realização coletiva, ao som da composição de Liszt “Valsa de Mefisto” (Santos, 2009, p.149). Béatrice Picon-Vallin (2013, p.79) resume o argumento da pantomima, uma das favoritas de Meyerhold, segundo a autora, como:

[...] caçadores armados de arco e flechas imaginários perseguem um pássaro maravilhoso. Eles chegam pela plateia, alguns vêm a cavalo, todos têm um porte oriental. [...] o pássaro aparece e se esconde. Os papéis se repartem entre guerreiros e atiradores [...] e a caça se organiza [...]. O pássaro reaparece, dá voltas e “voa”. Uns não conseguem vê-lo, outros o atingem enfim, e depois de uma espécie de dança da morte, ele acaba por tombar, embaixo, nos braços dos caçadores que fazem uma saída triunfal pela plateia [...].

Além da criação dessas composições estruturadas (que antecipam aquelas dos exercícios biomecânicos), foram descobertos e sistematizados no estúdio aspectos centrais desses exercícios, como o princípio de ciclo de realização, ou ciclo de ação (começo-meio-fim), treinado a partir da regra do *jo-ha-kyu*, de Motokiyo Zeami, e o sinal de recusa (que inicia o ciclo, definindo um antinomovimento, em direção contrária, como um prenúncio espaçotemporal do que virá).

O grotesco

A aversão ao psicologismo também é sustentada pelo desenho de um corpo que toma o ritmo como base da cena. Os conteúdos oferecidos aos e às estudantes pelo estúdio são estratégicos para essa empreita: “[...] o ambiente musical o melodrama, no circo, na farsa e no teatro oriental [...], o uso do grotesco como morte ao psicologismo; e a dimensão de alegria [...]” (Santos, 2009, p.147). A essa lista, pode ser somado o uso de objetos (reais ou imaginários), o trabalho com ações cotidianas e o emprego das máscaras

(propiciando o estudo de tipos fixos, assim como da ideia de duplicidade do humano).

O grotesco, mencionado acima por Maria Thais Lima Santos, passa a ser o fundamento da técnica do ator e da atriz conscientes, que têm como epíteto o ator cabotino, que inventa uma gestualidade que só cabe ao teatro, contagiando a plateia com sua alegria. Ele e ela reconhecem a força expressiva do desenho de sua corporeidade, ao passo que também entendem que esse desenho porta dimensões conflituosas, bem como o espaço contraditório que o/a intérprete ocupa, quando se desloca do protagonismo do centro da cena para a proximidade com a plateia, que o prosscênio oferece (Picon-Vallin, 2013, p.72). O grotesco, para Meyerhold, é o campo comum à todas as formas de teatro de feira que, embora dissonantes entre si, são todas “marginais”. O princípio da dissonância, que Meyerhold reconhece de seus estudos de música, será influência da pedagogia do Estúdio, como um rio submerso, que conduz a forma como são tratadas as tradições teatrais populares em sala de aula e nas apresentações públicas. Por isso, nessa pedagogia, a *commedia dell'arte* italiana e suas variantes (por exemplo, a apropriação francesa), assim como a pantomima, são um meio e não um fim.

O processo de estruturação da biomecânica

De 1914 a 1917, o diretor russo irá pesquisar e organizar a Biomecânica, constituída por exercícios baseados em pantomimas e *lazzi* da *commedia dell'arte*, que servem para treinar a improvisação, assim como os gestos elementares que o ator e atriz necessitam para a cena, em relação à música. Os exercícios aportam temas do imaginário teatral (“salto sobre o peito, bofetada, tiro com arco, jogo com punhal, salto sobre as costas”), vistos por meio de sua estrutura dinâmica. O uso da Biomecânica, no entanto, ocorre em conjunto com outras técnicas (entre elas, dança clássica e popular, acrobacia, boxe, esgrima e improvisação) capazes de gerar vocabulário e

ensinar a centralidade do trabalho cotidiano e aprofundado sobre o corpo e a linguagem da cena.

Sua ampliação como recurso pedagógico, dentro das atividades formativas e artísticas de Meyerhold, só iria acontecer em 1921, nos Ateliês Superiores de Encenação, e em 1922, nos ateliês do Teatro Meyerhold. A trajetória da Biomecânica, dos ensinamentos no estúdio-escola da rua Troiskaia até os ateliês de 1921 e 1922 é significativa para a pedagogia de Meyerhold. Logo a seguir ao encerramento do estúdio-escola, em 1918, Meyerhold vê-se novamente às voltas com o ensino, com a criação do Curso de Encenação Profissional (dedicado a formar encenadores). Em paralelo, dá aulas também em sua casa, constituindo um grupo de jovens atores e atrizes, em torno da prerrogativa de colocá-los imediatamente em situação profissional, como método pedagógico.

Em 1921, quando abre os Ateliês Superiores de Encenação (que formaram o Gitis – Russian Institute of Theatre Arts), em Moscou, funcionando em três níveis, o primeiro é voltado exclusivamente para o ensino da Biomecânica, enquanto o segundo, chamado de “Ateliê Livre”, e o terceiro, de “Teatro do Ator”, têm outros enfoques. É preciso considerar como as transformações do contexto social e político dialogam com as invenções no campo do teatro e, especialmente, com o reconhecimento público desta ou daquela investigação artística.

Depois da Revolução de outubro de 1917, Meyerhold aproxima-se mais e mais da atividade política. Em 1918, ele é membro do Partido Comunista, apoiando o estabelecimento definitivo da revolução bolchevique; o que o leva à participação no Conselho Teatral e a postos de comando dentro dos teatros oficiais. Picon-Vallin (2013) menciona que, em 1918, um braço da política revolucionária é o projeto pedagógico, que inclui a inserção do teatro nas escolas como componente curricular e a apresentação de teatro para jovens como conteúdo obrigatório. No mesmo projeto está a criação de cursos de formação em teatro, entre eles, o Curso de Domínio da Encenação, que Meyerhold ministra nas periferias, e voltado também para a formação de operários, camponeses e soldados, compondo grupos de *agitprop* (Picon-Vallin, 2013, p.94).

Num primeiro momento, Meyerhold defende a constituição desse “teatro popular” a partir dos modelos do circo e da *commedia dell’arte*. A atividade pedagógica, aos poucos, irá mudando de “público-alvo”: não mais os atores e atrizes em formação para a carreira profissional é que são o objetivo do ensino, mas os técnicos, os encenadores e cenógrafos. Em vez de do teatro de feira, então, o encenador russo tem em mente um teatro de campanha (Picon-Vallin, 2013), de guerrilha, ou seja, aquele que está livre de uma teatralidade economicamente dispendiosa e que pode ir para qualquer lugar, levando a mensagem revolucionária. A fim de descrever as atividades pedagógicas, ganham espaço as metáforas da máquina e da ciência. Um exemplo é a matéria “cinesiologia”, ou “ciência da cena”, termo que Meyerhold emprega para os estudos da encenação, e que observa a relação entre as “tecnologias” da prática da cena e a história do teatro. Nesse escopo, o jogo atoral permanece, mas voltado para essa espécie de simplificação material, e submetido à coletividade, ainda que seja o centro da cena.

Em paralelo, Meyerhold constitui outra escola, a Escola da Mestría do Ator. Estão entre as bases dos estudos neste curso a anatomia, o exercício ginástico (a exemplo da esgrima e da acrobacia), a versificação (para que a voz possa explorar o esqueleto da peça, sem depender da fabulação), a técnica coreográfica e os estudos de pantomima (que exploram a improvisação e o conhecimento das leis do movimento cênico). Agora, Picon-Vallin (2013) resume, Meyerhold substitui a imagem do ator cabotino pelo “belo animal”, cuja força instintiva, precisa e violenta eclode na cena. Em resposta ao conflituoso contexto pós-revolução em que está submerso, Meyerhold irá voltar-se para o grotesco e para a carnavalização da cena, numa conjugação assim resumida por Picon-Vallin (2013, p.104):

É através do corporalmente baixo que é percebida a grandeza da revolução, em um movimento ininterrupto e circular que se confunde com o desenvolvimento da fábula, percurso, viagem da terra ao céu, do inferno à terra prometida, depois regresso à terra.

A Guerra Civil Russa, entretanto, é um processo continuado e cheio de reviravoltas. Em 1919, Meyerhold é preso na Crimeia pelos brancos. Quando os vermelhos retomam a região, ele toma para si a missão de fazer a revolução dentro dos teatros e assume o papel de representante da *Proletkult* (abreviação de cultura proletária):¹ arte, revolução e vida estão unidos num só projeto de reforma do teatro, com vistas a uma produção voltada para as massas e segundo as noras do partido. A militarização da expressão cênica e o autoritarismo administrativo são contradições do projeto de liberdade da revolução, ao mesmo tempo que significa para Meyerhold a realização de um projeto pedagógico em que todos os proletários possam ser atores e atrizes.

O recurso a que recorre para a realização desse projeto utópico, em que se pode formar colunas de atores e atrizes hábeis, fortes e integrados a um coro, espelhando uma coletividade que se expande da cena para a sociedade, é a biomecânica. Espetáculos como *As auroras* (1920) e *O mistério bufo* (1921) são “dispositivos” cênicos (no sentido de artefatos engenhosos) que servem para eletrizar a plateia, uma “[...] oficina cuja produção é de emoções que, combinadas, comunicam ao público uma energia vital” (Picon-Vallin, 2013, p.111). Agora alçada ao posto de síntese e modelo da atuação revolucionária, a biomecânica é a prática que prepara atores e atrizes para que se pareçam cada vez mais a um coro de operários; ao mesmo tempo, sua sistemática é adotada como a estratégia ideal para formar intérpretes, na dimensão industrial e produtivista que também está inserida no ideal de progresso do processo revolucionário.

A encenação de *O corno magnífico*, em 1922, tornará público e notório os avanços desse novo modo racionalizado de atuar. Essa nova fase demarca, para Picon-Vallin (2006, p.43), a afirmação da Biomecânica como uma “máquina de representar”, somando o

1 *Proletkult* é a abreviatura da expressão russa “*proletarskaya kultura*”, em português “cultura proletária”. Trata-se de um movimento de cultura da revolução socialista, depois instituído como departamento de promoção da cultura proletária, radicalizando-se em termos de dirigismo cultural.

ator operário/proletário aos outros paradigmas de interpretação até então cultuados pelo diretor russo, entre eles, o cantor de ópera Feodor Chaliapin e o ator de cinema norte-americano Harold Lloyd. No palco de Meyerhold, o ator russo Igor Ilinsky, que faz parte da sua trupe e se destaca em *O corno magnífico*, é o exemplo dessa nova qualidade.

Na biomecânica dos anos 1922, a ideia da ação por meio da personagem é rompida pelo posicionamento do ator e da atriz como aquele(a) que age, instruído pelo conhecimento de si e da espacialidade. Suas influências são as teorias da psicologia objetiva americana, o taylorismo, a reflexologia soviética (em especial, de William James, Ivan Pavlov, Vladimir Bekhterev) e a etnologia. O tema da “liberdade na submissão”, aforismo empregado pelo encenador nos anos 1910, chega então à sua máxima potência, uma vez que o controle sobre o movimento corporal e suas linhas no espaço deve ser completo na biomecânica. “Do pensamento ao movimento, do movimento à emoção, da emoção à palavra, sem esquecer o papel do reflexo no possível desencadeamento de uma emoção, eis o processo”, resume Picon-Vallin (2006, p.60-62).

A biomecânica vigora, então, como um conjunto de práticas e leis que coordenam esse novo sistema de movimentação na cena; dentro do qual os exercícios biomecânicos são a base para a conquista de uma “autoadmiração”, ou seja, da habilidade de ver a atuação ao mesmo tempo que de atuar. O “olho exato”, conforme descrito por Leach (1989), depende da conquista de habilidades relativas ao equilíbrio e controle do corpo; bem como ao entendimento do ciclo da ação; à consciência do ritmo (espacial e temporal); à agilidade e justeza da resposta aos estímulos externos (o parceiro, o público e outras interferências, na dinâmica de ação e reação) e à atenção ao funcionamento do grupo (o *ensemble*).

Em termos metodológicos, os exercícios biomecânicos são aprendidos pela cópia e repetição de sequências lógicas, construídas como os *katis* das artes marciais orientais (termo que, nas técnicas chinesas, equivale ao *jiazi* em mandarim e que significa “estrutura”). A repetição visa tornar consciente o sistema de alavancas que

coordena a máquina corpórea, permitindo ao executante “pensar enquanto executa” (Picon-Vallin, 2006, p.45). O método é baseado no recurso da demonstração pessoal (compreendido no termo russo *pokaz*) meyerholdiano, que tem por motivação a necessidade de transmitir por espelhamento “[...] fórmulas corporais e soluções dinâmicas” (Picon-Vallin, 2006, p.63). Essas fórmulas, no entanto, atingem a lógica e o imaginário, determinadas pela estrutura corporal, pela plasticidade da cena (em regras extraídas das fontes tradicionais do teatro popular ocidental) e pela rítmica da atuação cênica.

Entre seus objetivos pedagógicos, os exercícios ensinam a organizar correlações, a monitorar coordenações-padrões entre partes do corpo e do corpo como uma unidade; estruturar ações em começo-meio-fim; assim como a conhecer um método de composição do movimento (e aprender a decompô-lo) e a treinar em grupo a qualidade da execução. Além disso, cada praticante experimenta e aprimora-se na “lei” do reflexo (intenção-realização-reação) e pode, por fim, localizar e mobilizar seu centro de gravidade, segundo Picon-Vallin (2006, p.60):

[...] já que a arte do ator em movimento exige um senso de equilíbrio igual ao do funâmbulo. É a partir desse equilíbrio sempre perturbado e reencontrado que o ator se organiza na área cênica, bem estável e flexível sobre suas pernas, ao mesmo tempo ponto de apoio e molas.

A priorização do termo biomecânica, a partir de 1928, demonstra a influência crescente do pensamento revolucionário, inspirado no Outubro Vermelho. O modelo fordista (a expressividade relacionada à eficiência), que tem origem na regulação da produção industrial, sustenta a ideia de um trabalho de treinamento aplicável a “qualquer ator e atriz”, não apenas o(a) profissional, desde que se respeite as leis gerais do movimento cênico. Essa influência ideológica, contudo, não reduz a biomecânica a um conjugado de instruções mecanizadas e mecanizantes, porque seu destino é propiciar ao ator e à atriz o domínio de sua linguagem, visando acionar a musculatura da imaginação e da criatividade.

Se a biomecânica é o cerne dessa aposta de Meyerhold, no entanto, o encenador não abandona o grotesco como fundo, inserindo na racionalização do movimento e na plasticidade da cena uma excitação típica do burlesco do cabaré. O choque deste material com aquela imagem da fábrica, dos anos anteriores, vai tirando da cena a dureza do teatro de propaganda e, mais e mais, fazendo voltar para o palco de Meyerhold a música, o jogo veloz com objetos (do cotidiano – cadeiras, varas de pesca etc. – e teatrais – escadarias, rampas, balanços etc.), as cenas de massa bem coreografadas (com muitas “personagens secundárias” acrescidas em cena), e atores e atrizes voltados para a precisão gestual e a composição. Picon-Vallin (2013) descreve essa fase com o termo “sociomecânica”, sugerindo uma mistura entre as leis do movimento antes enfocadas e a criação das figuras com traços específicos, segundo suas forças e funções na trama, mas constituídos não por meio da psicologia, mas da música e do ritmo. Música, pintura e texto são somados à corporeidade, dando emergência a um ator e uma atriz polifônicos.

A Escola do Teatro Meyerhold irá funcionar, formando atores e atrizes, de 1923 a 1938, ano em que o Teatro Meyerhold é tristemente fechado, por motivações políticas (o Ateliê Livre já fazia parte do Teatro desde 1923). Sem o mesmo apoio que recebera até início dos anos 1930, Meyerhold vai sendo isolado, até ser cobrado pelo governo revolucionário a retratar-se publicamente, sob acusações de esteticismo e espionagem. Num último recurso, encontra acolhida, em 1938, no Estúdio de Ópera Stanislavski, convidado a ser diretor do teatro-escola, pelas mãos do antigo mestre.

Um percurso sinuoso

É importante ressaltar as várias transformações na trajetória pedagógica de Meyerhold, até aqui resumidas. Em traços gerais, apesar de discordar do naturalismo associado a Stanislavski, principia suas investigações na sustentação da necessidade de justificação das ações das personagens na cena, a partir dos objetivos dados

pelo texto. Passa pelo interesse nos autores e orientação simbolistas, até que a aura do simbolismo seja vencida pelo grotesco como princípio artístico (exemplificada pela montagem de *The Puppet Show*, em 1906). No estúdio da Borodinskaya, a partir de 1913, o diálogo entre personagem e ação é experimentado com base nas tradições teatrais, do Renascimento italiano ao drama francês dos sécs. XVIII e XIX, passando pelo Teatro Shakespeariano e pelas formas orientais (ópera chinesa e o teatro clássico japonês).s tendências confluem para a definição de um ator polifônico, em 1921; definição realizada nas encenações seguintes aos anos 1930. A partir de 1923, já com uma base teórica “soviética” e a influência direta do construtivismo, Meyerhold retoma os experimentos da Borodinskaya, no que denomina de biomecânica. O grotesco, o teatro de feira, a cena musical e o burlesco são uma síntese final dessa variedade de caminhos que, entrecruzados, demonstram seu interesse contínuo, como menciona em 1929, pela “[...] construção da ação pela lei dos contrastes” (Meyerhold apud Picon-Vallin, 2006, p.51).

Mesmo seus reabilitadores (que escrevem sobre ele, em especial, a partir de 1955) ainda não avaliaram na totalidade o valor de sua pedagogia (Leach, 1989). Na preservação de sua história e ensinamentos, os pupilos diretos foram fundamentais, resistindo à proibição de transmissão de seus ensinamentos que se seguiu à sua prisão, em 1939, e execução, em 1940, a mando do governo soviético. Ainda assim, muito permanece a ser discutido e praticado.

Produção literária e pedagogia

A produção literária do diretor russo é companhia constante de sua trajetória como encenador e pedagogo. Santos (2009) comenta a missiva de Meyerhold endereçada a Stanislavski, em que incentiva o mestre a redigir sua visão de uma escola, demonstrando sua consciência de que um projeto pedagógico precisava concretizar-se em termos práticos e também teóricos.

Sobre sua própria ideia de formação, que não se separa do projeto de um novo teatro (embora tenha defendido, em certas ocasiões, a separação entre a “escola” e o “fazer teatro”, defendendo a primeira como um espaço necessariamente independente dos modelos mais comerciais), já em 1902 publica artigos de sua autoria, sob o título “A dramaturgia e a atuação teatral” (republicados em 1904). Em 1907, publica “Considerações sobre história e técnica do teatro”, texto em que resume sua trajetória, incluindo as atividades do Teatro-Estúdio; formalizando a crítica ao projeto artístico do TAM. No texto, confirma a defesa de uma nova produção literária, em relação a uma nova cena; e discursa em nome da geração de um teatro de convenção, a partir das propostas de Maeterlinck; estendendo-se na descrição deste teatro, tomando por base as tradições teatrais.²

A experiência pedagógica do estúdio, que opera de 1913 a 1917, alimenta a revista *O amor das três laranjas – A revista do Dr. Dapertutto*, publicação que durou até 1916, atingindo nove volumes. A revista traz o registro das atividades pedagógicas, além de resenhas (críticas de peças teatrais em cartaz), documentos históricos (*scennari* de comédia italiana e exemplares de comédia antiga romana, estudados no estúdio), divulgações de novas publicações, anúncios pagos, textos teatrais e poéticos (em especial, de Aleksandr Blok) e artigos teóricos (alguns deles, registros de aulas) que definem a linha mestra do projeto do estúdio.

A *commedia dell'arte* e seus procedimentos cênicos são tema constante nas edições do *O Amor das três laranjas – A revista do Dr. Dapertutto*, ao lado das obras do dramaturgo veneziano Carlo Gozzi (opositor a Goldoni), com suas figuras fantásticas e exóticas e apelo tragicômico, e Ernst Hoffmann, caricaturista, diretor e escritor alemão ligado à literatura fantástica do romantismo. Essas

2 Santos (2009, p.46) enumera as cinco partes da publicação: “O Teatro-Estúdio”, “Teatro naturalista e teatro dos estados d'alma”, “Presságios literários do novo teatro”, “Primeiras tentativas de um teatro de convenção” e “Teatro de convenção”.

referências teóricas servem como fontes, que informam os elementos compositivos dos atores e atrizes, o vocabulário que organizará “sua expressão no espaço cênico” (Santos, 2009, p.87), com vistas a uma criação contemporânea. O Dr. Dapertutto, apresentado no título da revista, é codinome do próprio Meyerhold, que se transfigura na personagem original de Hoffman para escapar da proibição de exercer atividades paralelas às que assumia junto aos Teatros Imperiais. Ao mesmo tempo, o Dr. Dapertutto significa a representação imaginária das ideias de Meyerhold, a voz poética que expressa seu projeto cênico, pleno de “[...] contradições teóricas e uma diversidade de referências culturais e temporais” (Santos, 2009, p.83).

O modelo de atoralidade buscado por Meyerhold, a partir dos escritos na revista *O amor das três laranjas*, é o do ator popular. Sua descrição, que parte de uma certa “mitificação” das tradições teatrais (Santos, 2009, p.87), aparece no texto “A barra de feira”, publicado no volume 2 da revista, em 1914. Este texto é particularmente interessante em termos pedagógicos, por traduzir na forma de manifesto poético as pretensões que modelam as atividades práticas e de formação desta fase. Ali, Meyerhold e Bondi (cenógrafo e encenador que assina também o artigo) apresentam o ator como rei do reino do teatro, em que o primeiro-ministro é o encenador (pois conhece melhor as leis desse reino). O novo ator descrito no texto é um comediante, que será alimentado pelas técnicas das tradições teatrais, fonte de domínio técnico e cabedal criativo.

As tradições, por sua vez, são apresentadas como máscaras antigas, já vistas por outrem, que terão seus traços dissimulados por outras máscaras por elas originadas. A partir de outros textos da revista, podemos entender que as tradições mencionadas são aquelas do teatro ocidental que mantém diálogos com as formas teatrais populares, a saber, o teatro do século de ouro espanhol, as tragédias gregas, o teatro shakespeariano e a já mencionada *commedia* italiana (relacionada aos exemplares populares russos cujos procedimentos se assemelham aos dos cômicos da *commedia dell'arte*) (Santos, 2009).

Em 1913, Meyerhold publica o livro *Sobre o teatro*, que reúne reflexões produzidas a partir de 1905.³ Os métodos de encenação ali descritos revelam-se próximos das metodologias de formação empregadas no mesmo período; o que nos permite afirmar que sua pedagogia se distribui entre ambas as frentes, as montagens e as aulas (nas escolas formais e nos estúdios). Santos (2009) lembra que para Meyerhold o espetáculo seria também uma forma de ensinar um novo teatro não apenas aos artistas, como também aos espectadores. Parafraseando Annie-Marie Gourdon, Santos (2009, p.73) aponta:

E se compreendermos a pedagogia como um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático, podemos identificar a cena meyerholdiana como um meio de educar, tanto aquele que fazia como aquele que assistia, pois a “pedagogia teatral, além do que as outras pedagogias, requer a troca, a pesquisa, a experiência comum, ao ensinante e ao ensinado, ao mestre e ao aluno”.

Transmissão e censura

A questão da transmissão na pedagogia de Meyerhold é um ponto problemático. Em primeiro lugar, porque sua obra e ação como formador foram obscurecidas por anos de retraimento, em virtude da política de estado stalinista. Kubik (2010) pontua que novos rumos da arte proletária significaram um desacerto entre a visão de Meyerhold e os direcionamentos políticos e programáticos de seu tempo. Segundo Kubik (2010, p.12):

A maré política começou a se virar contra ele em 1934, quando Stalin determinou que a única forma de arte soviética aceitável seria

3 Entre outras, os artigos “Sobre a História e a Técnica do Teatro”, “Sobre a encenação de Tristão e Isolda no teatro Mariinsky em 30 de outubro de 1909”, “Cartas sobre o teatro”, “Folhas de cadernos de notas” e “A Barraca de Feira”.

o realismo socialista, e Meyerhold artisticamente já estava muito além. Em 1936, ele se tornou vítima de uma campanha política maldosa que incitava a discórdia entre artistas numa tentativa de banir o formalismo e impor lealdade ao realismo socialista. Meyerhold e seu teatro foram atacados publicamente, e, em 1939 ele foi preso pelo governo soviético, interrogado, torturado e obrigado a confessar que lutava contra a ideologia do seu país.

Colocado no índice stalinista, Meyerhold passou a ter sua trajetória sistematicamente apagada, e com ela, sua prática pedagógica. Contudo, seus ensinamentos continuam a ser propagados, mesmo que à revelia do sistema político: Tatiana Essenina, filha (adotiva) de Meyerhold falecida em 1992, por exemplo, deu aulas em escolas de teatro até os anos 1970, sem que seu trabalho fosse testemunhado por pesquisadores do “Ocidente”.

Ocorre que, a partir de 1940, a reconstrução desses ensinamentos passou a depender ainda mais da relação com as linhas da “tradição”, visto que os aspectos proscritos poderiam ser manejados apenas no contato direto com aqueles e aquelas que tiveram, de certa forma, maior proximidade com as fontes. Kubik (2010) comenta que o cineasta Sergei Eisenstein (também um ex-aluno e ex-estagiário) e o ator Nikolai Kustov (que conhecemos das fotografias que Lee Strasberg levou para os Estados Unidos, em 1934) foram dois desses disseminadores do pensamento pedagógico de Meyerhold. Essa divulgação, no entanto, foi tardia: Kustov, que trabalhou com Meyerhold de 1920 a 1938, só retorna ao ensino da biomecânica na Rússia de 1972, convidado pelo Teatro dos Sátiros, de Moscou. No grupo de poucos atores que se arriscaram a frequentar as suas aulas, considerando o risco político ainda existente, Gennadi Bogdanov foi um dos presentes, dando continuidade ao aprendizado com Kustov depois desse encontro. Bogadanov tornou-se, mais tarde, um mestre do ensino da biomecânica, ministrando aulas no Gitis e em outras escolas, mundo afora. Segundo Bogdanov (2018, p.156, tradução nossa):

Nikolaj Georgevic Kustov trabalhou com Meyerhold por muitos anos, participando do desenvolvimento da Biomecânica Teatral e da criação de diversos espetáculos [...]. De 1971 (quando Plucek o convidou a trabalhar no Teatro della Satire) até 1976 (quando faleceu), dirigiu a “Formação em Biomecânica Teatral”, trabalhando com um grupo de atores nunca fixo de fato. [...] Quando Nikolai Kustov morreu, Aleksei [Levinsky] e eu fomos os únicos a levar isso adiante como ele mesmo nos ensinou.⁴

Observando a continuidade dessa transmissão, os divulgadores do Centro Internazionale Studi di Biomeccanica Teatrale, situado na Itália, associam Kustov tanto à tradição pedagógica meyerholdiana, quanto à relação desta com o ocidente e os tempos “modernos”. Embora enfatizem a fragilidade desses elos, o que ocasionou inúmeros mal-entendidos e maus usos, que reduziram a metodologia a um tipo de “ginástica”, entre a gestualidade da marionete e a acrobacia cênica, divulgam a si mesmos como um centro de formação em biomecânica, em outra página do mesmo sítio.

Então, atribuem esta pedagogia a um formato de ensino-aprendizado que pode ser aplicado a qualquer tipo de teatro, em virtude de sua universalidade. Pode-se considerar a afirmativa um pouco exagerada, nos “tempos de hoje”, tão diverso em termos de possibilidades criativas e de processos; o que parece ser um desafio excessivo para qualquer sistema de treinamento e criação. Quando se coloca a universalidade do sistema de Meyerhold (em vez de valorizar a sua singularidade), mesmo que a fim de divulgar seu valor e eficiência, corre-se o risco de trair a raiz investigativa de suas investigações práticas. Além disso, em decorrência, se estabelece no percurso

4 No original: “Nikolaj Georgevic Kustov ha lavorato con Mejerchol'd per tantissimi anni, partecipando allo sviluppo della Biomeccanica Teatrale e alla creazione di molti spettacoli [...]. Dal 1971 (allorché Plucek lo ha invitato a lavorare al Teatro della Satira) al 1976 (quando è morto) ha diretto 'l'allenamento di Biomeccanica Teatrale', lavorando con un gruppo di attori invero mai fisso. [...] Alla morte di Nikolaj Kustov, io e Aleksej [Levinskij], siamo stati i soli a portarlo avanti così come lui stesso ce l'aveva insegnato.”

pedagógico de Meyerhold não uma continuidade, mas uma fratura, que alija a biomecânica de suas outras preocupações com a formação de um novo ator e de uma nova atriz.

De qualquer modo, permanece o desafio desse tipo de ensino, que depende da proximidade, dada a ênfase de seu modelo de atuação na plasticidade do corpo, no dinamismo rítmico e na sonoridade do texto e do gesto. Picon-Vallin (2006), voltando aos estudos mais recentes em torno da biomecânica, lembra que foi preciso superar certa tendência estatutária, impressa pelos registros fotográficos que chegaram ao ocidente, a fim de capturar o que as imagens estáticas de exercícios como “Disparando o arco” carregavam de dinamismo. Esse efeito é mais visível nos raros registros visuais cinéticos, como o fragmento filmado de *O inspetor geral*, em que o ator Erast Garin parece transitar livremente entre atuação e dança, empregando a movimentação sem preconceitos de linguagem, a fim de expressar os estados emocionais da personagem (Picon-Vallin, 2006, p.47).

Por fim, não há como negar a centralidade do modelo vivo para percebermos detalhes que são formais, mas não apenas técnicos, mesmo que esses modelos atuem a partir de uma impossibilidade de reconstrução absoluta do original. Pode-se considerar, sobretudo, que o que se apreende no contato de pessoa para pessoa na ocasião da transmissão, feito essencial para a compreensão de uma pedagogia, não pode ser restrito à replicação de uma forma.

Este quadro torna-se mais complexo se imaginarmos que o aprendizado preconizado por Meyerhold é também grupal, depende de uma coletividade (e, com frequência, de formações em duos, trios e grupos maiores), além de incluir o contato com uma modalidade de “pensamento por imagens” (Picon-Vallin, 2006, p.47), que não se adquire apenas pelo treino motor, mas no cultivo de um espírito sensível às formas plásticas, presentes também nas artes visuais e na música. Para atingir isso, Meyerhold ensinava por meio da investigação visual e da escuta musical, utilizando o apoio de reproduções de quadros clássicos e contemporâneos, assim como do repertório musical erudito e popular. Esta ampliação

polifônica do entendimento do funcionamento orgânico deveria permanecer em contiguidade com o conhecimento das sequências de movimento e de suas “leis” orgânicas.

O ensinamento da pedagogia de Meyerhold no Brasil

Maria Thais Lima Santos, pesquisadora e diretora brasileira que esteve no Gitis e estudou com Bogdanov, ensinando depois no Brasil sua versão dos exercícios biomecânicos, defende que essa transmissão deve priorizar os princípios do movimento, utilizando as sequências como recursos, mas evidenciando o caráter de apropriação, de releitura artística envolvido no processo de ensino-aprendizado. Santos, em aulas que ministra sobre a biomecânica e a atuação polifônica de Meyerhold, recorda o momento político no qual Meyerhold participou e as mudanças que ocorreram em torno de sua “imagem pública”, o que teria gerado um vácuo histórico, de tal forma que os continuadores podem dizer-se herdeiros mais ou menos diretos dessa pedagogia, mas nunca que detêm a verdade de sua forma.

Assim posicionada, a diretora e pedagoga brasileira concorda com Picon-Vallin (2011), quando esta afirma que o legado do mestre foi “confiscado”, e contribui para a difusão desses saberes. Santos também reflete sobre essa pedagogia a partir do que compreende sobre o resgate feito pelo próprio Meyerhold das tradições teatrais. Estudiosa da cultura russa, expõe alguns fundamentos culturais que ajudam a entender o interesse do diretor na releitura que efetivou, de certo modo, inaugurando uma ação que reescreveu o teatro anterior a ele. Essa exposição leva em conta, ainda, diferenças culturais entre Rússia e Brasil.

No caso da Rússia dos anos 1920-30, por exemplo, em que a distinção entre cultura popular e erudita era menos hierarquizada do que no nosso contexto cultural de hoje, a vanguarda formulou-se na somatória entre tradição e ruptura. Meyerhold, por sua vez, inclina-se na direção das tradições, buscando ressaltar e resgatar uma

teatralidade que visa desenvolver em seu teatro. Sua apropriação da mentalidade presente nas culturas populares e nas outras culturas tradicionais resulta, por fim, em um tratamento do corpo disponível, um corpo em jogo, que difere de noções de corpo mais instrumentalizadas e presente até mesmo nas formas populares que incorporou.

A diferença da abordagem da pesquisadora brasileira, exemplificando o “ênfase russo”, consiste em buscar o que há em termos filosóficos na pedagogia em quadro, o que significa não tomar a “fonte” apenas de maneira instrumental, mas olhá-la pela singularidade e nunca pelo generalizante e generalizável. Assim, pode evocar outros procedimentos para conjugar ao ensino da biomecânica, a exemplo das danças brasileiras, que também incluem deslocamentos coletivos no espaço, memorização de desenhos coreográficos e passos elaborados (os trupés). Ou, ainda, pode convocar para a sala de aulas jogos coletivos, como a peteca, que trazem consciência aos estudantes do uso “das pernas como molas”, do envolvimento da unidade corporal quando a menor parte do corpo é mobilizada, e da “antiação, antes da ação” – todas essas instruções, leis da biomecânica.

Como se fala na vanguarda russa, efetua-se assim um “deslocamento do sistema”⁵ que não elimina eventuais equívocos tradutórios, mas permite a identificação de semelhanças entre cada um dos sistemas concorrentes. Por esta via, a pedagogia de Meyerhold pode encontrar continuidade na pedagogia teatral brasileira, coisa quase inviável, se não pela transformação parcial de seus instrumentos de ensino-aprendizado (se mantidos certos fundamentos e contradições essenciais). Em uma conferência de 1939, o próprio Meyerhold (apud Scandolaro, 2006, p.174) afirma, a respeito das influências mútuas e das impurezas que fazem parte das linhagens no teatro: “[...] O sistema de Konstantin Sergueievich não é somente o elaborado por ele; ali há muito do que foi alcançado/descoberto por outros companheiros da arte: Vladímir Ivánovitch Nemiróvitch-Dântchenko, Vakhtângov e por este pecador”.

5 Stanislavski, por exemplo, fez o deslocamento do sistema da filosofia ortodoxa para o teatro. Ver em: Guinsburg (2001).

8

JACQUES COPEAU E LOUIS JOUVET: PONTES ENTRE FRANÇA E BRASIL NA CULTURA DO ATOR E DA ATRIZ BRASILEIROS

Copeau e o resgate do ofício atoral

Na Borgonha, nordeste da França, Jacques Copeau (1879-1979) é o criador, em 1921, da Escola do Vieux Colombier. O intuito da sua pedagogia não era apenas formar tecnicamente o(a) intérprete, mas desenvolver uma educação total – envolvendo o caráter, o corpo e a alma, com vistas a um novo teatro. Na ocasião, Copeau já acumulava experiência diversa na área do teatro: crítico teatral (de 1904 a 1906); fundador e editor da revista *Nouvelle Revue Française* (de 1909 a 1911), consolidando sua carreira de crítico, ator, diretor, administrador de um teatro e condutor de companhia.

Em todas essas frentes, Copeau foi um militante contra a comercialização do teatro. A invenção de estratégias de renovação no fazer teatral inicia-se alguns anos antes da criação da escola, despertada pelas outras atividades que abraçava. Em 1909, Copeau reclama “[...] em favor do ofício de verdade, tão intimamente associado à arte que não se poderia distingui-los e sem o qual nada se pode expressar, nós nos insurgimos contra [o] falso ofício, aquele que se exhibe só e não expressa nada” (Copeau, 2013, p.74). Sua ação, então, se estenderá mutuamente nessas três áreas, a prática cênica, o pensamento sobre a arte e o ensino. Quando se dedica à criação da *Revista NRF* (*Nouvelle Revue Française de Littérature et de Critique*), em conjunto com André Gide e outros literatos, manifesta as bases teóricas

de seu projeto estético e a posição que defenderá, ao lado de seus parceiros intelectuais. Em 1913, na fundação do Théâtre du Vieux Colombier, empreende na prática esta ideia de um teatro “diferente” dos modelos dominantes, abrigando atividades de apresentação de espetáculos e de formação (agora, juntamente com o ator e diretor Charles Dullin, o escritor e jornalista Jean Schlumberger e o editor Gaston Gallimard).

Em seu projeto de pedagogia, que tem como marca a ideia de formação integral, do profissional e da pessoa (o “eu-ator”), expande a ideia da formação meramente técnica em interpretação, compreendendo o que envolve o binômio teatro-vida, e como tal entrelaçamento contagia a perspectiva da atuação. Por esse viés, a poética da cena de Copeau e sua pedagogia poderiam filiar-se a matrizes atoriais tão diversas quanto as propostas por Artaud, Brecht, Grotowski e Barba. Entretanto, as diferenças ficam evidentes, se tratamos do “como” cada um desses artistas viu o estreitamento entre a vida ordinária e a prática artística, em reação ao estado do teatro de sua época, no que diz respeito ao lugar social da arte do teatro e do(a) artista.

Para Copeau, o teatro francês do início do século XX padecia de excessiva dependência do texto dramático, desde a formação dada nos Conservatórios, até a perspectiva adotada na cena profissional. Em contrapartida, atores e atrizes reduziam-se a um “cabotinismo” que os distanciava de uma atitude verdadeiramente artística. Em defesa da preservação de um estado de investigação por parte dos artistas da cena, Copeau ao mesmo tempo dignificava os atores e atrizes e exigia deles e delas a libertação dos vícios do meio profissional, contaminado pelas “velhas formas”.

Data de 1913 seu manifesto “Uma tentativa de renovação dramática”, que comemora a abertura do novo teatro, o Teatro do Vieux Colombier, e eleva seu projeto ao posto de incubadora da resistência contra as limitações das formas teatrais contemporâneas. Contra a decadência do teatro de então, que atribuía à indulgência da crítica e à comercialização extremada das produções, capitaneadas por interessados que não se preocupavam com a preservação das “grandes tradições”, mas apenas especulavam financeiramente e cultivavam a

indisciplina e a ignorância, Copeau “ (1974b, p.1) defendia o retorno à simplicidade e à beleza, que também traria de volta o público “cultivado.

Este “retorno” ao melhor do teatro, contudo, dependeria de uma reconstrução da linguagem e dos seus modos de produção; o que só teria efeito se mirasse a base da prática cênica (onde o vício poderia ser debelado), ou seja, os modelos da pedagogia teatral. Se o tempo presente acenava com uma realidade adversa, seria objetivando o futuro que a medida restauradora encontraria sentido. Copeau (1974b, p. 6) justifica:

Não sabemos o que será o teatro do futuro. Não anunciamos nada. Mas nós nos dedicamos a reagir contra todas as covardias do teatro contemporâneo. Fundando o Teatro do Vieux Colombier, preparamos um lugar de abrigo para o talento futuro.

O Vieux Colombier enfrenta o velho teatro

Na rua Vieux Colombier, o Teatro de Jacques Copeau oferecia uma estrutura diversa dos teatros comerciais (Collaço; Godois, 2019), propondo uma localização acessível – segundo Copeau, “[...] na margem esquerda do Sena, [...]. Vizinha das Escolas, próxima de um bairro rico” (Copeau, 2013, p.5); espetáculos alternados (para satisfação do público); repertório clássico e moderno (não limitado aos vaudevilles e comédias ligeiras), integrando reprises e peças inéditas; arquitetura diferenciada (sem uma separação tão demarcada entre o palco à italiana e a plateia e sem luz de ribalta); palco “nu” (livre de excessos de cenografia e adereços) e organização administrativa enxuta.

O Vieux Colombier abrigava também uma companhia teatral, formada por jovens atores e atrizes coordenados por Copeau. Ali, experimentava-se novas técnicas de ensaio, pretendendo “renormalizar” (Copeau, 2013, p.9) os servidores da arte, sem estrelismos e com entusiasmo. A transformação dos maus hábitos do teatro

francês seria feita em coletividade, num autêntico ensemble, e por meio de um processo gradual, uma vez que seus frutos não poderiam ser colhidos de imediato. Nas palavras de Copeau (1974c, p.4):

Para reencontrar essa simplicidade vívida, devemos lavar-nos de todas as nódoas do teatro, despojar todos os seus hábitos. E obtaremos esse resultado não tanto ensinando aos nossos jovens atores uma nova técnica quanto lhes ensinando a viver e a sentir, mudando seu caráter, fazendo deles seres humanos. Que o ator volte a ser um ser humano, e todas as grandes transformações no teatro decorrerão daí.

No Théâtre du Vieux Colombier, a maneira de atuar almejada traria menos afetação, de tal forma que a técnica não se sobrepuhasse à percepção de um sentido de humanidade. Essa busca estendia-se do elenco da companhia aos iniciantes, alunos-atores que também frequentavam o teatro. Copeau coordenava o processo, ao lado do ator e diretor Louis Juvet (1887-1951), da atriz, dançarina e professora Suzanne Bing (18850-1967) e do ator Charles Dullin (1885-1949).

Ali, a experiência com aspectos arquiteturais do edifício teatral (Juvet era responsável pelas aulas relacionadas à arquitetura teatral, além dos ateliês de eletricidade e carpintaria) aliava-se a um tipo de treinamento em que a expressividade do corpo era convocada, para fazer frente à hegemonia da palavra, vislumbrando uma maior integridade entre os elementos físicos e a criatividade, assim como entre técnica e poesia. Contudo, não seria exato afirmar que Copeau abre mão do texto de início, porque a pesquisa cênica dos primeiros anos do Vieux Colombier buscava dar sustentação à execução dos grandes clássicos da dramaturgia ocidental, entre eles, Shakespeare e Molière.

Entretanto, assim como outros investigadores do teatro de sua época, Copeau volta-se para uma pedagogia de combate à perda de autonomia da cena, que o excesso de textocentrismo ditava. Era preciso encontrar meios que favorecessem o rompimento com uma estética demasiadamente embasada em truques de teatralidade duvidosa; no caso da atuação, o resgate da corporeidade seria o caminho para uma maior espontaneidade.

Joseph Roach (2011) associa esse sentido do termo espontaneidade a Diderot. O pensamento do filósofo francês, também espectador assíduo de teatro, dramaturgo e teórico do teatro, embasa esse tipo de defesa de um modo de atuação sem “espontaneísmo”, mas onde se cultiva – de maneira controlada – a habilidade de repetir uma atividade com tanta frequência, que resultaria dali a liberdade, construída por meio da automatização. Semelhante direção era perseguida na cena teatral russa, de Stanislavski e Meyerhold, assim como pelos grandes diretores alemães e ingleses da virada do século XX, a quem Copeau admirava, embora com reservas. É Copeau (2013, p.11-13) quem resume:

Conhecemos as pesquisas, acompanhamos os projetos e as realizações dos Srs. Meyerhold, Stanislavski, Dântchenko na Rússia; dos Srs. Max Reinhardt, Littmann, Fuchs e Erler na Alemanha; dos Srs. Gordon Craig e Granville Barker na Inglaterra [...] Ora, devemos confessá-lo, as ideias dos mestres que citei acima nem sempre deixam de nos chocar por alguma deselegância pedante.

O conhecimento das inovações cênicas (e pedagógicas) de Copeau e seus colaboradores, desse modo, abarcava a “frente” russa, porém sem que se poupasse críticas a qualquer dos diretores destacados e seus ensinamentos, se adotados como “fórmula decorativa”. Copeau queria ir para além da reprodução do já formulado; e estendia sua crítica também contra outra das “tradições” teatrais francesas, a do teatro burguês do século XIX, exemplificada pela *Comédie Française*, pelo Conservatoire National e pelos herdeiros de Dumas.

Em oposição a esta tradição, bastante dominante na criação teatral francesa, o diretor ressaltava uma segunda tradição, representada por alguns expoentes euro-ocidentais (o teatro de Molière, a *commedia dell'arte*, o teatro da Idade Média e o teatro grego) e orientais (em especial, o Teatro *nō* japonês). Dos recursos destes outros teatros, anteriores ao século XIX, Copeau irá extrair os aspectos de limpeza, controle, jogo e energia coletiva; sendo todos estes exemplos referências da vitalidade da cena performada, para além do texto. Não por coincidência, outro perpetuador do que costuma ser chamado de “escola do jogo”, Jacques Lecoq, também encontrará

nessas mesmas tradições os fundamentos para sua pedagogia, conforme Guy Freixe (2017, p.185-186) explica:

Esta pedagogia do jogo do ator, ao negar a análise psicológica e a interpretação dos textos, baseia-se sobretudo na ideia principal de que o homem recebe o mundo pelo seu corpo e pensa e age com seu corpo. Na abordagem introspectiva, ela se opõe a uma visão fenomenológica. O ator não parte de si, mas do mundo. Ele visa a impessoalidade para melhor receber a dinâmica dos vivos e reproduzir as múltiplas formas e as estruturas profundas. A máscara é o instrumento privilegiado desta pedagogia da distância que passa pelo apagamento da subjetividade. A coralidade está em processo.

São a essas tradições, avessas aos pressupostos do teatro literário, a que Lecoq, atribui o cultivo do “espírito do jogo”, ou do “estilo”, assim como da lógica da improvisação. Além disso, são modos de fazer teatrais que distanciam o ator e atriz dos recursos expressivos comezinhos, exigindo ampliação corporal e estratégias de triangulação (Johansson, 2012). Para Lecoq e Copeau, contudo, não se trata da reconstrução histórica de formas passadas, mas da exploração criativa desses modelos, que contradizem as solidificações da linguagem corrente no teatro.

Dos seus contemporâneos, Copeau também buscará extrair uma direção própria, que o diferencia, paulatinamente, dos adeptos do naturalismo que admirara (Antoine já estivera entre suas referências estéticas) (Fleming, 2013). As técnicas de corpo do fisiologista francês Georges Hébert, inventor da ginástica natural, e do educador vienense Jaques-Dalcroze, “pai” da Eurytmia (ou da Rítmica) também ofereciam a vivência do movimento e do gestual que interessava a Copeau, integrando seu repertório didático (Keefe; Murray, 2007).

Também fará parte desse vocabulário, a partir de 1916, a improvisação clownesca, em especial dos irmãos Fratellini, artistas do Circo Médrano que uniam ao improviso a comichidade e o gesto poético (Freixe, 2017). Copeau formula suas considerações a partir da observação do fazer desses cômicos seus contemporâneos, comparando as atuações (os irmãos Paul, François e Albert Fratellini; um malabarista excêntrico inglês, entre outros) e o resultado, na plateia,

dos recursos empregados. Elementos materiais, como os figurinos e adereços, a postura, gestualidade e movimentação, as entradas e saídas etc., são relacionados aos aspectos dramáticos (os *lazzi*, a natureza do jogo de contracenação etc.) e, por fim, a outros elementos menos tangíveis, como a qualidade de presença, o magnetismo e a vivacidade.

Em 1917, Copeau fecha o teatro e viaja para os Estados Unidos, onde permanece ao longo de vinte meses com sua companhia, enquanto a Europa tenta recuperar-se das marcas terríveis da Primeira Guerra Mundial. Sua função é também política, pois Copeau parte como embaixador cultural da França, com a missão de “[...] encorajar o envolvimento Americano na Primeira Grande Guerra e de contrapor-se à influência do teatro alemão em Nova York naquele momento” (Evans, 2006, p.28, tradução nossa).¹ De volta à França, reabre o Vieux Colombier, em 1920, ocasião em que é inaugurada a escola do Vieux Colombier, funcionando dentro do teatro. Soum (s.d., p.9) comenta, sobre a vida dessa escola, em 1921:

Os alunos levam uma vida de semi-internato e o programa era realmente impressionante: teoria teatral, instinto dramático, história da civilização grega, gramática, canto, dicção, música, dança clássica, hebertismo (forma de ginástica natural inventada pelo Coronel Hebert), acrobacia e também o famoso curso de “máscara”, que consideramos a origem da mímica corporal de Etienne Decroux. Estas aulas de máscara eram ministradas por Suzanne Bing: os atores vestiam roupas de ginástica, calçavam uma máscara (um véu) e deviam interpretar com a ajuda de seus corpos os diferentes temas da vida cotidiana, na cidade, no campo, ou temas diferentes evocando os diversos ciclos da vida.

1 No original: “[...] to encourage American involvement in the First World War and to counteract the influence of German theater in New York at that time.”

Suzanne Bing e a ênfase na corporeidade

Há que se reconhecer no destaque crescente à corporeidade perceptível no percurso da pedagogia de Copeau a influência de uma de suas colaboradoras principais, Suzanne Bing, muito embora seu nome tenha sido “eclipsado” pelos de Michel Saint-Denis e outros integrantes do grupo do sexo masculino. Nos idos de 1915, Copeau e Bing já experimentavam com um grupo de crianças as técnicas pedagógicas que caracterizam o que Fleming (2013) nomeia como *embodied play*, um tipo de cena que se aproxima do atual Teatro Físico Visual (Fleming, 2013). Ainda que não fossem técnicas sistematizadas para as finalidades da interpretação (a mímica corporal dramática de Decroux, por exemplo, será organizada apenas em torno dos anos 1931), o diretor francês busca maneiras de aprendê-las e adaptá-las para seus e suas estudantes. Em 1916, por exemplo, Bing e Copeau viajam para Genebra, na Suíça, a fim de conhecer a escola de Jaques-Dalcroze (uma abordagem pedagógica que parte da educação musical, mas vai muito além dela). O contato entre eles (na ocasião, também compartilhado por Appia e Craig) colaborou para a abordagem da dupla de artistas e professores franceses a respeito da plasticidade do movimento e do gesto, mesmo ainda investigando um tipo de teatralidade que tomava o texto dramático como base.

Assim como ocorreu com o Teatro de Artes de Moscou, que foi influenciado pelas práticas de Dalcroze por meio dos ensinamentos de Prince Sergei Wolkonsky, visitante de Hellerau, em 1911 (Rodoni, s.d., s.p.), a euritmia faz parte do teatro do Vieux Colombier ainda antes da ida aos Estados Unidos. Jessmin Howarth e Jane Herb, pupilos de Dalcroze, assumiram cada um por um período o lugar de professores de movimento na companhia do Vieux Colombier, a convite de Copeau (Evans, 2006).

No entanto, sobre o lugar desses ensinamentos, Silva (2008) comenta que “No Vieux-Colombier, os atores praticavam ginástica rítmica, esgrima, acrobacia, dança e canto” (Silva, 2008, p.74), o que demonstra que a rítmica era uma das possibilidades, mas não a única via explorada a fim de retrain o recurso recorrente aos artificialismos

da cena (propalados, segundo Copeau, apenas para comover o público) e ao racionalismo dominante, que mantinha a hegemonia do texto dramático.

O treinamento físico do Vieux Colombier era assessorado pelo trabalho técnico, por exemplo, por meio do uso de máscaras não expressivas (inicialmente, com a simples anulação do rosto por um véu), que permitiam que temas simples fossem trabalhados com ênfases nas ações corporais, no silêncio, no movimento projetado no espaço e no tempo-ritmo. Segundo Wain (2005, p.38):

Um dia, no ensaio de uma cena emocional difícil, uma atriz sentiu-se bloqueada, incapaz de atuar, não importa o quanto ela tentasse. Em desespero, Copeau pegou seu echarpe. Cobriu a face da atriz. Para a surpresa de todos, ela conseguiu interpretar a cena livremente e verdadeiramente. Depois disso, Copeau pedia a seus estudantes para fazerem máscaras “neutras” simples, apenas para cobrir suas faces. O afilhado de Copeau, Jean Daste, escreveu sobre como isto de tornou “a descoberta de um mundo misterioso”.²

O emprego de técnicas inovadoras, contudo, não foi a solução plena para a transformação do corpo; era preciso mudar também a forma de treinar. Na inauguração do Teatro Vieux Colombier, Copeau adota proposta semelhante à dos estúdios russos, no modelo de Sulerjitski, partindo para um treinamento intensivo em uma localidade distante de Paris, no campo. Ali, a prática laboratorial tinha lugar, com ensaios mais longos (de sete horas diárias), divididos entre práticas, leituras de texto, jogos e treinamento ginástico (por duas horas), ao ar livre, e estudos das peças do repertório clássico

2 No original: “One day in the rehearsal of a difficult emotional scene, an actress found herself blocked, unable to play it, however hard she tried. In desperation, Copeau took his handkerchief and covered the actress’ face. To everyone’s amazement, she was then able to play the scene freely and truthfully. After this Copeau asked his students to make themselves simple “neutral” masks, simply to cover their faces. Copeau’s son-in-law Jean Daste, wrote about how this became “the discovery of a mysterious world.”

moderno (por cinco horas). Esse modelo de estúdio, dedicado ao treinamento e ao aprofundamento dos(as) participantes na experimentação atoral, indicava já os elementos que estruturariam o jeito de aprender e ensinar na Escola Vieux-Colombier, alguns anos depois.

Improvisação e jogo

Entretanto, o lugar da dramaturgia como fonte e baliza para a criação atoral será mantido, até que o diretor francês passe a defender mais prontamente o uso da improvisação, na exploração da “comédia nova improvisada”, baseada na *commedia dell’arte* italiana. Apresentada a Copeau pelo escritor André Gide, a *commedia* dá destaque ao jogo e à ação, inspirando um tipo de trabalho com atores e atrizes cujo valor didático, a partir da apropriação feita por Copeau, residia na assimilação de regras fixadas (assim como havia no modelo original italiano), que operavam como uma partitura a serviço da liberdade dos(as) intérpretes.

Como recurso didático, desse modo, a Comédia Nova intencionava formar um(a) intérprete “mestre” de seu ofício (como foram os atores e atrizes da *commedia dell’arte*, na criação da máscara-tipo) e que se comunicasse com o público com a sabedoria e o ímpeto dos cômicos italianos, dos artistas de feira e dos circenses. Copeau resume:

O hábito da improvisação dará ao ator maleabilidade, elasticidade, a verdadeira vida espontânea da palavra e do gesto, o verdadeiro sentimento do movimento, o verdadeiro contato com o público, a inspiração, o fogo, o ímpeto e a audácia do farsante. E que lição para o poeta, que fonte de inspiração! (Copeau, 2013, p.2).

Com o projeto da Comédia Nova, Copeau transfere a ênfase do estudo do texto pré-estabelecido para o cultivo de habilidades improvisacionais que justapõem texto, movimento e ação. São habilidades, além disso, que favorecem a relação entre a cena e o público,

uma vez que os improvisadores deveriam observar e recolher “[...] silhuetas de personagens locais, fazendo com que o público os reconheça e saiba antecipadamente a natureza de seu caráter, um espetáculo concentrado na ação e no jogo” (Farias apud Muniz, 2013, p.56). Essa abertura da obra ao contexto que Copeau passa a experimentar pode também ser remetida ao tipo de inserção do circo móvel nas comunidades onde se apresenta, ou mesmo aos artistas que, nas feiras, observam seu público para extrair deste ou daquele espectador e espectadora, no calor da hora, os temas disparadores da comicidade.

Além da capacidade de jogo e improviso, Copeau extrai da comédia tradicional e do circo a especialização na construção de um “tipo pessoal”, aspecto existente tanto na arte dos comediantes italianos, quanto dos palhaços circenses. Esta especialização depende da persistência no trabalho sobre uma determinada figura, assim como no reconhecimento e lapidação de características próprias, singulares de determinado ator ou atriz. Segundo Copeau (1979a, p.2-3):

Cada um desses atores se apropria de uma das personagens da nova comédia. Ele a torna propriedade sua. Ele a nutre, ele a engorda com a sua própria substância, identifica com ela a sua personalidade, pensa nela continuamente, vive com ela, a dotando não somente com a sua própria constituição, com os seus meios externos, com as suas particularidades físicas, mas com as suas maneiras de sentir, de pensar, com o seu humor, com as suas observações, com a sua experiência, fazendo com que aproveite das suas leituras, enfim se desenvolvendo e se modificando com ela.

Na proposta acima, fica ainda mais clara uma relação de releitura em relação à tradição teatral. Para a criação das personagens e a escolha dos temas, os atores e atrizes podiam lançar mão de assuntos contemporâneos, inicialmente sugeridos pelo próprio Copeau. De todo modo, era importante que a tradição teatral dos séculos XV e XVI não fosse absorvida por meio de estudos teóricos, mas da experimentação no dia a dia.

Quando o Vieux Colombier precisa fechar suas portas, em torno de 1924, consumido pelo trabalho em condições materiais duras (Copeau, 2013, p.212), afundado em dívidas e pressionado por financiadores que pediam ao seu diretor principal a decisão entre manter um teatro ou uma escola (Sheridan, 1999), Copeau decide por dar continuidade ao projeto de formação, delegando a estrutura financeira e legal do Teatro à companhia de Louis Jouvet.

O processo formativo que então passa a ocupar Copeau ocorreria fora da dinâmica das grandes cidades, em um espaço livre da especulação do capital e de suas reverberações viciosas na prática cênica. A nova empreita encontra sede no Château de Morteuil, na região de Beaune, na Borgonha, funcionando formalmente até 1925 e tendo continuidade em outras bases, até 1929, após o seu “fechamento” em virtude de novas dificuldades financeiras. Continuam ao lado do diretor e pedagogo, em sua terceira grande investida na formação de atores e atrizes, Michel Saint-Denis e Suzanne Bing.

Seguindo-se à companhia do Vieux Colombier (que funciona de 1913 a 1924) e à escola do Vieux Colombier (que opera de 1913 a 1925) (Fleming, 2013) forma-se o grupo dos Copiaus. Copiaus, o nome com que os alunos eram chamados pelos moradores locais de Beaune, na Borgonha, sugere a adesão plena dos(as) praticantes a um modelo fortemente relacionado à personalidade e ao discurso do seu diretor. Depois, o grupo ali constituído (entre eles, Dullin e Decroux) irá formar a Compagnie des Quinze, que se reúne a partir de 1929, continuando juntos até 1935.

A experiência formativa do grupo era acompanhada de ocasiões de permuta, inspiradas nas formas do teatro popular e na relação de interdependência entre o espetáculo de seu público. Copeau (2013, p.248) pontua:

A experiência que fiz na Borgonha, de 1925 a 1930, foi bastante instrutiva, porque era extremamente modesta. Procurávamos um público. Anunciávamo-nos por meio do tambor da aldeia, por uma breve “parada” de que nossos jovens se encarregavam, e erguíamos os nossos tablados [...] Tentávamos fazer com que a nossa

representação coincidissem com alguma festividade que deixasse o povo bem-disposto.

Para Garvey (2014), essa filosofia de ensino associa-se à autoeducação, da pedagoga e médica italiana Maria Montessori. O autor traduz a antropologia da criança formulada pela pedagoga para efetuar uma aproximação à atuação “corporificada”, na estética do realismo poético que caracteriza o diretor francês. Nessa perspectiva, é relevante a adoção por Copeau de certos dispositivos teatrais que respondem à intenção de “[...] resgatar o espírito da criança”, por meio do jogo, do não julgamento, da imaginação e da festa (Donahue, 2008). Assim como Montessori, Copeau teria recebido a influência da teoria estética de Jacques Maritain, de tendência humanista: a síntese seletiva de diferentes teorias do teatro contemporâneo, nos campos do drama, da máscara e da música (entre elas, as de Antoine, Craig, Appia e Dalcroze) que Copeau realizou aspiraria a uma reforma ética do sujeito, na fusão entre uma “alma encarnada e um ‘animal racional subordinado’” (Donahue, 2008, s.p.).³

A influência da visão de Copeau no Brasil

Gaston Baty e Louis Juvet são herdeiros diretos do pensamento de Copeau. Louis Juvet, que permanecera no Vieux Colombier quando da saída de Copeau para sua terceira empreitada na pedagogia, diante do acirramento de um segundo conflito armado na Europa (com a chegada das forças alemãs e a ocupação da França), deixa Paris com sua companhia. Já um ator e diretor reconhecido em seu país, Juvet excursiona pela Suíça, Portugal e, a seguir, pela América do Sul (num total de onze países visitados). O Brasil, então governado por Getúlio Vargas e tendo no Ministério da Cultura Gustavo Capanema (assistido por Carlos Drummond de Andrade),

3 No original: “*embodied soul and a ‘dependent rational animal’*”

recebe a companhia francesa, que aporta no Rio de Janeiro em 1941, apresentando-se também em São Paulo (em 1942).

O Vieux Colombier de Jacques Copeau, no entanto, já estivera no Brasil, em julho de 1936, apresentando-se no Teatro Municipal de São Paulo, com as peças *Le crépuscule du théâtre* [O crepúsculo do teatro] e *Le gouvernante* [A governanta]. A companhia traz na bagagem, em 1941 (agora, liderada por Jouvet) toneladas de equipamentos, equipes artística e técnica e um repertório de peças teatrais da cultura francesa clássica.⁴ As apresentações no Brasil, assim como em outras metrópoles sul-americanas, causam forte impressão, servindo como exemplo para os modernizadores do nosso teatro. Trata-se, portanto, de um evento importante para a história da “interpretação moderna” no Brasil, representada pela via de transmissão que se constrói de Copeau para Jouvet, e deste para os artistas de teatro brasileiros. Este fato será também marcante para a pedagogia atoral, no território da profissionalização das(intérpretes e no estabelecimento de instituições de ensino formal de teatro por aqui, em constituição nos anos 1940-1950.

Francofilia e modelização cultural

Antes da vinda do ator e diretor francês ao Brasil, contudo, o teatro de seu país já era referência de erudição e padrão de qualidade para o movimento teatral nacional. Torres Neto comenta a importância da cultura francesa no Brasil, desde as missões artísticas (com a Missão de 1816, que trouxe ao Brasil o pintor Debret), até as premiações dadas pelo governo francês (entre outros, o Prêmio Molière, nas versões de teatro e cinema). O “projeto civilizatório” empreendido pelos franceses em terras nacionais no campo da cultura, fase conhecida como a Belle Époque brasileira (tipicamente francesa), tem testemunhos também nas viagens das companhias de teatro dramáticas e líricas (em especial, lideradas por “grandes atores e

4 Segundo Pontes (2009), com patrocínio oficial do governo de Vichy.

atrizes”), ao longo do século XIX, e na arquitetura dos nossos teatros municipais, inspirados nos modelos franceses.

Mais crítico no que tange à nossa francofilia, Miceli (2008, p.108) pontua a dependência cultural e o padrão de submissão que caracterizavam as relações entre as elites brasileiras e a Europa, em especial, Paris. Em suas palavras:

Nestas circunstâncias de tamanha assimetria cultural, a viagem a Paris – familiar, conjugal, individual, em companhia de amigos, com quem quer que seja – constitui uma iniciação obrigatória no processo de socialização dos futuros artistas e escritores, o mergulho na absorção de parâmetros, princípios e paradigmas de uma cultura alheia, cuja apreensão possível se efetua pelo distanciamento programado do universo familiar, por meio, entre outros instrumentos, dos filtros proporcionados por idiomas estrangeiros [...].

Essa formação cultural estendida à Europa foi vivida por inúmeros intelectuais e artistas de teatro oriundos de famílias da elite brasileira. Um desses exemplos, Álvaro Moreyra (1888-1964), fundador do Teatro de Brinquedo (no Rio de Janeiro), morando em Paris nos anos 1912-13, conhece no velho continente o teatro de Jacques Copeau (Rodrigues, 2014) e inspira-se nele para criar sua própria companhia, em 1927. Segundo Rosyane Trotta (2018), o propagado modernismo de Moreyra, em oposição à cultura teatral popular da geração de artistas do Teatro Trianon (a chamada Geração Trianon), deve créditos ao desejo de reforma da arte do teatro do diretor do Vieux Colombier, adaptado ao gosto da classe dominante brasileira e da classe média em ascensão, bem representadas por Moreyra.

No Teatro de Brinquedo, Álvaro Moreyra reúne um grupo de atores e atrizes amadores e profissionais oriundos do teatro de revista, assessorados por artistas modernistas, como Di Cavalcanti (na cenografia) e Lúcio Costa, compondo um núcleo estável e unificado em torno de um ideal estético partilhado, sem estrelismos. Os amadores presentes serviam como um fator de vitalidade e resistência à mercantilização do teatro “profissional” brasileiro. Moreira

encerra o grupo em 1928, retomando o projeto em 1937, com o nome de Companhia Dramática Álvaro Moreyra, passando a apresentar repertório de clássicos modernos, europeus e nacionais.

Renato Viana (1894-1953), também inspirado em leituras sobre o teatro de Copeau, criou as companhias de amadores Companhia Batalha da Quimera (em 1922, no Rio de Janeiro), Colmeia (em 1924, em São Paulo) e a Companhia Caverna Mágica (em 1927, novamente no Rio). Complementando o projeto, Viana coordenou uma proposta de circulação, numa vertente teatral das “missões” de Mário de Andrade pelos interiores do país.

Viana é ainda o mentor do Teatro-Escola, uma escola de teatro para artistas dramáticos, sediada no Teatro Cassino e mantida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, em parceria com a prefeitura do Distrito Federal, de 1934 a 1935. No ideário da escola, pode-se notar mais uma vez a influência do projeto reformador de Copeau, agora confrontando a decadência das formas teatrais nacionais. É notável aqui o papel da pedagogia teatral, que teria por incumbência não apenas formar atores e atrizes, mas elevar o nível cultural do teatro nacional e colaborar para a reforma moral da nossa sociedade (Rodrigues, 2014).

Em 1941, Viana retoma o projeto de fundação de uma escola, a Escola Dramática do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, que formaria o Teatro Anchieta. A Escola reproduzia o exemplo de Copeau, no tipo de estrutura física, localização do edifício, filosofia de ensino e dinâmicas de trabalho. Nas palavras de Viana (apud Rodrigues, 2014, p.28):

[...] uma grande escola, amplamente subvencionada pelo Estado, onde seriam estudadas e praticadas todas as formas da invenção e da representação dramáticas; onde cada seção seria dirigida pelo homem mais qualificado, sem levar em conta títulos oficiais nem recomendações políticas; onde o conjunto receberia um impulso harmonioso dominado por um espírito.

Décio de Almeida Prado, crítico teatral e professor, em viagem a Paris em fins dos anos 1930, também toma contato com o grupo estabelecido no Vieux Colombier. Em 1941, estreia na atividade crítica, junto à revista *Clima*, exatamente escrevendo sobre a importância de Jovet e Copeau para o teatro “de arte”. Prado recorda que o livro de Jovet, *Reflexões de um ator* (lançado em 1941, traduzido para o espanhol em 1956, mas não publicado em português), em primeira leitura em francês, serviu para embasar a resenha que ele escreveu sobre a apresentação brasileira do grupo francês. O crítico destaca as qualidades que perpassam o rigor plástico e técnico das montagens (encenadas em viagem com o mesmo acabamento da versão parisiense), a riqueza do repertório e a afinação do elenco (ainda que os jornais da época ressaltem o talento dos dois protagonistas, Louis Jovet e Madeleine Ozeray). Estes eram qualitativos não tão comuns nas produções teatrais nacionais, mas admiráveis ao gosto das classes dominantes do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nos termos de Torres Neto (2001/2002, p.127):

Estava em jogo, pela iniciativa do Cartel, com o qual Louis Jovet era fortemente identificado, as sementes da noção da prática teatral como serviço público, o que colaboraria na década seguinte, para o surgimento de um teatro de elite para todos, segundo a fórmula de Jean Villar, animador do TNP (TORRES).

Para Torres Neto (2001/2002), em 1903, a vinda da companhia do teatro Antoine (o antigo Theatre Libre) não obteve reconhecimento no Brasil, porque a crítica especializada ainda não estava apta a valorar os investimentos do Teatro de Arte, também preconizado por Stanislavski. Os méritos que Prado pôde reconhecer no Vieux Colombier, em 1941, após isso, indicam um maior preparo da crítica nacional (e do público em geral) para este tipo de criação em ensemble, ativando um repertório que, antes, dependia do talento destacado do primeiro ator e da primeira atriz.

O esteio aos amadores no Brasil

Consta que Prado, inspirado pelas ideias do Vieux Colombier, irá transpor o modelo do grupo de Jouvet para o projeto de criação de um grupo teatral, o Grupo Universitário de Teatro (GUT), inaugurado na capital paulista, em 1943. Por sua vez, Alfredo Mesquita, também em São Paulo, mira-se na turnê de Jouvet para fundar o Grupo de Teatro Experimental (GTE), em 1942. Antes disso, Mesquita conhecera os trabalhos de Copeau na França. Juliana Riechel e Natália Soler (2018, p.95) recordam:

Alfredo Mesquita teve acesso aos pensamentos teatrais de Copeau em suas inúmeras viagens à Europa e especializações em Paris, na França, entre 1935 e 1937, como curso de teatro com Louis Jouvet, com Gaston Baty, no Théâtre de Montparnasse; no Collège de France; na Sorbonne e na Escola do Louvre. Também viajou para os Estados Unidos da América e lá participou de experiências teatrais.

Quando da abertura da EAD, em 1948, é a essa herança que Mesquita recorrerá, presente na estrutura curricular da Escola de Arte Dramática e no tipo de relação com o teatro ali perpetrada. Visando formar novos atores e atrizes para um mercado que se anunciava promissor, a escola perseguia um modelo de teatro da palavra, sem encampar os dilemas filosóficos e artísticos sobre o sentimento do vivo, de Stanislavski e seus continuadores. Segundo Amaral (apud Riechel; Soler, 2018), no projeto “pedagógico” da EAD, Jouvet foi muito mais central que Stanislavski.

No caso do Teatro do Estudante do Brasil (TEB), liderado por Paschoal Carlos Magno, ao lado de Esther Leão e Itália Fausta, o projeto de oferecer um “teatro brasileiro de qualidade”, encenando autores clássicos nacionais e estrangeiros e empregando o que havia de moderno em termos do funcionamento cênico, teve também o reconhecimento da importância da formação dos atores e atrizes para a inovação da cena. Nesse ensejo, Magno cria em 1947, a

concentração do Teatro do Estudante, na Tijuca, seguindo o projeto de Copeau de comunidades formativas, como ele mesmo resume: espaços “[...] concebidos por um pequeno grupo de artistas cuja concordância intelectual e um gosto comum da ação tornaram companheiros de luta” (Copeau, 2013, p.1). São espaços que pouco devem à raiz stanislavskiana e aos seus estúdios, mas sim ao Cartel francês.

Jouvet é inspiração também reconhecida pelos integrantes do grupo Os Comediantes, que construía seu percurso no teatro carioca neste mesmo período. Nas palavras de Gustavo Dória (apud Pontes apud Collaço; Godois, 2008, p.1006), integrante de Os Comediantes:

Todos conhecíamos a importância de Jouvet, sua posição no teatro francês, sua descendência direta do movimento de Copeau. Mas jamais poderíamos imaginar que o espetáculo teatral pudesse atingir aquele grau de elaboração artística. Jamais tínhamos visto uma conjugação tão perfeita entre texto, interpretação e montagem.

No Rio de Janeiro, onde permaneceu por sete meses, a convite do governo do Brasil (num tipo de residência, com vistas à preparação de um novo projeto), Jouvet apresentou espetáculos e manteve contato com a classe teatral da cidade (Collaço; Godois, 2008), estendendo o impacto das peças para uma convivência mais íntima com alguns artistas. Entretanto, não se tem notícia de trocas ocorridas no aspecto das práticas atoriais, como se sabe a respeito da área técnica. Mas, é comentário corrente que a escolha dos Comediantes de um texto nacional, na empreita que resultou na montagem de *Vestido de Noiva* tenha sido inspirada em opinião de Jouvet. Ainda assim, pode-se supor o quanto as peças, textos e palestras de Jouvet motivaram os desdobramentos do movimento dos amadores brasileiros.

Grupos como GTE, GUT e Os Comediantes, além de um repertório de maior apelo dramatúrgico (diversamente do teatro comercial do período, mais dependente da bilheteria e do gosto mediano do público), trouxeram à baila a necessidade da profissionalização daqueles e daquelas dedicados à prática atoral; o que, por sua vez,

provocou um redimensionamento dos modelos de atuação (a serem replicados ou criticados na formação), com um discurso singular, afeito ao programa de modernização do nosso teatro. Esse programa repete uma série de críticas que Copeau e Jouvet proferiram contra os hábitos dos “profissionais”, embora os contextos daqui e de lá fossem diversos, assim como as disputas por hegemonia.

As matrizes atorais francesa e eslava na raiz das matrizes nacionais

Se no caso dos diretores franceses os protestos tinham por destino a “industrialização” da cena (nos termos de Copeau), no teatro brasileiro o confronto dava-se com a tradição interpretativa nacional, em seus excessos maneiristas, considerados pouco “sérios” (Brandão, 2012). Fernanda Montenegro (apud Piacentini, 2014) descreve essa disputa como uma tendência que sobrevive até a década de 1950, e que contrasta com uma “tradição eslava”, posterior. Em traços largos, essa tradição primeva corresponde a matrizes hibridizadas, numa mistura entre os teatros português e francês pré-modernos, em suas manifestações eruditas, as formas “brasileiras” (em especial, o teatro ligeiro, o circo-teatro, o teatro de revistas e as danças populares e brincadeiras) e as novidades francesas. De fato, a “tradição eslava” (notadamente, Stanislavski) ainda não havia encontrado ressonância, como bem enfatizou Torres Neto a respeito de Antoine.

Embora desconsideradas pelo teatro “oficial”, as práticas atorais presentes nas formas “brasileiras” dominantes até o advento do “moderno teatro brasileiro” – e que possuíam programáticas próprias (o que incluía modelos de atuação e modos de aprendizado e transmissão) – foram duramente confrontadas neste momento. Contra as comédias musicadas e o teatro ligeiro, uniram-se as elites intelectuais e os movimentos dos amadores: estes últimos, defendiam o amadorismo como uma alternativa ao caráter decadente da profissionalização, conforme atestado no sucesso popular desses teatro avessos aos conformes de erudição.

Importante notar que, a partir da determinação dos novos parâmetros para a atuação no Brasil, em que foram determinantes os questionamentos do teatro moderno francês, as formas tradicionais nacionais e suas pedagogias não tiveram a mesma valorização oferecida por Copeau à *commedia dell'arte* ou ao teatro de feira. No discurso de atualização do teatro nacional, que toma os modos de fazer “autóctones” como excessivamente atrelados ao mercado, o teatro ligeiro, o teatro de revista e o circo-teatro foram solapados pelo teatro literário europeu erudito, sustentado nos moldes clássicos e entronado nos então emergentes cursos de profissionalização para o teatro. Além disso, o novo modelo partiu de uma leitura dos nossos críticos e professores do teatro francês (e depois, do teatro russo, em consonância, mas não em evidência), a princípio, desatrelada das práticas de sala de ensaios (alternativa que seria, ao menos, mais contextualizada) e, sobretudo, do enfoque na corporeidade.

A invenção de uma pedagogia de interpretação nacional significou, por fim, a exclusão de formas teatrais “brasileiras”, e fortaleceu o processo de colonização do nosso teatro. Jouvet, como embaixador de Copeau, foi a ponte segura entre a cena “central” e a periférica cultura cênica nacional, que passa a adotar a crítica à relação de usura dos atores e atrizes no teatro profissional, ao mesmo tempo que valoriza o sucesso, na luta por sobrevivência inerente à profissão.

O movimento da cultura nos anos 1940-50 (atrelado a um “projeto modernista”) ecoa na produção teatral e na crítica especializada, e irá formar o horizonte de criação das escolas profissionalizantes de teatro, influenciando em seus modos de transmissão, nos recursos pedagógicos e nos conteúdos ensinados. Este projeto pedagógico modernizador respalda-se na nossa proclamada incapacidade de representar o repertório europeu (Piacentini, 2014). É das linhas da crítica profissional que o “projeto modernista” também extrai os critérios para o que merece valor, em oposição ao que não obterá relevo ou será alvo de negativas.

Questões finais

No campo da interpretação, a graça, a naturalidade, as qualidades técnicas da voz (variedade timbrística e modulações vocais), a construção da personagem “com personalidade” e “humanizada” (bem detalhada), em consonância com as prerrogativas da dramaturgia (tema, estilo e atmosfera) serão as qualidades destacadas, na paisagem de um teatro nacional qualificado à maneira europeia. Sem superar esse traço de colonialidade, o teatro norte-americano se tornará na segunda metade do século XX outra força de dominação das formas expressivas na cena nacional, da mesma maneira que o ocorrido com o teatro francês anteriormente (como vimos, até mais do que com o teatro russo). A nova “metrópole” cultural que se faz presente, mais uma vez, é recebida na cena brasileira sem deslocamento da episteme, ou seja, sem um rompimento com a mesma ideia de modernidade (Bisiaux, 2018) que resultou dos colonialismos históricos (Mignolo, 2017). O laço de união entre modernidade e colonialidade no fazer teatral, dessa forma, ainda precisa ser considerado à luz do mundo contemporâneo, também no que cabe à questão da localidade nas pedagogias dos atores e das atrizes. Como aspectos discursivos que registram a resistência à lógica da colonialidade/modernidade já estariam transformando as matrizes de interpretação no Brasil?

9

DEFININDO AS MATRIZES NACIONAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS COLETIVOS DE TEATRO PAULISTANOS

Matrizes brasileiras e as heranças do teatro euro-ocidental

São diversas as maneiras de operar com os dilemas da presença do ator e da atriz na cena, em soluções variadas para os problemas da representação (desde o lugar do texto até o tipo de relação com os espectadores e as espectadoras segundo os pressupostos determinados por uma ideia de teatro. O que há de diferencial em cada contexto, com seus tipos de atividades e limites espaçotemporais, também implica soluções cênicas singulares de acordo com a maneira como as decisões de toda ordem são tomadas nos processos vivenciados. Não há que se desprezar, ainda, de quem emana o poder decisório (se de um encenador ou encenadora mais centralizadores; ou se de um coletivo de pessoas); quais os meios disponíveis para a criação (pensando nos materiais plásticos empregados e, de modo determinante, o volume de capital investido) e a quem se destina a criação cênica (ainda que o destinatário seja um tipo de espectador ou espectadora mais ou menos difuso e vagamente projetado).

De certo, observando esse conjunto de fatores, não é simples descrever as formas de manifestação das matrizes numa cena localizada. Dentro de uma cultura teatral, que se afeta pelo gosto (e contradições) de uma época, uma dada disposição para a práxis dos atores e atrizes terá contornos que se limitam precariamente, porque

são consagrados pela ação dinâmica das pessoas, na repetição de problemas e soluções da experiência criativa. Também, será sempre instável, porque está aberta às contaminações, dissolvendo-se quando as trocas com outros comportamentos e ideias chega a um tal grau de saturação, que já podemos perceber outras necessidades e práticas emergentes.

Nos teatros brasileiros, notamos um conjunto de matrizes de interpretação, que variam entre aquelas que adentraram no país a partir das reformas cênicas do século XX (no caso das linhagens representadas por Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski, Brook e Barba, para citar os exemplos mais eloquentes), sendo acolhidas e modificadas pelos fazedores de teatro nacionais e pelos coletivos. Transformam essas matrizes, nas métricas que pautam as práticas culturais dos atores e atrizes, os lugares de criação que têm condições de gerar apropriações e revisões do pensamento-ação dominante, inserindo ali seu próprio contexto e inquietação e, diante disso, promovendo variações significativas. Por isso, diversos “casos”, poderiam relacionar-se a um(a) determinado(a) modelo, no qual passam a impactar, corrompendo sua universalidade e gerando forçosamente novas conexões.

Outro conjunto de matrizes surge de práticas cotidianas organizadas, refletindo uma maneira própria de performar, sem depender de situações formalizadas à maneira de um espetáculo teatral no modelo dramático. Ainda assim, essas práticas carregam uma quantidade de modalidades expressivas e procedimentos que, como os pontos seguros de uma rede de pesca, podem ser distinguidos e aplicados pelos atores e atrizes à sua criação. Este é o caso das matrizes populares, que no Brasil derivam das brincadeiras tradicionais e dos folguedos.

Outro terceiro conjunto, por fim, remete aos modos de fazer teatral anteriores à “reforma da cena” que fez do século XX o berço de muitas práticas de interpretação modernas. São, no caso nacional, as primeiras apropriações das matrizes do teatro francês e português, cujas presenças são ainda notáveis em formas cênicas tais como o teatro de revista e o circo-teatro.

Se imaginarmos o contexto nacional para além dos limites territoriais de um estado-nação, é necessário destacar ainda as matrizes latino-americanas, cuja demarcação estratégica responde ao desenho de “[...] uma homologia de probabilidades nas transições espaço-temporais” (Greiner, 2012, p.129), num diálogo entre corpo e ambiente que se configura de maneira singular em países que, como o Brasil, carregam a herança colonial e, portanto, reagem por meio de suas formas cênicas à colonização cultural que vem caracterizando historicamente seus teatros. Nesse caso, a territorialidade geográfica é um “onde” ativo e parceiro das produções cênicas, assim como um “motor”, reverberando em condições materiais que afetam os corpos-pensamentos dos atores e atrizes.

Dando relevância às expressões do repertório, Diane Taylor (2012) reivindica espaço para o não europeu, numa postura decolonial da qual se beneficia o exame das artes cênicas no Brasil, também por nos permitir ver sua aproximação com a América Latina e a África. É no tensionamento entre dispositivo¹/ arquivo e agenciamento/repertório, proposto pela autora, que entendemos as matrizes de interpretação no Brasil; visto que elas se configuram a partir de saberes e condutas estrangeiros, dominantes na história do teatro, mas que não foram absorvidos por aqui sem que se moldassem ao desejo e interesse de sujeitos ativos, num contexto teatral em que sempre existiram práticas culturais e criativas. Ao lado delas, encontramos saberes e condutas de assinatura mais local, nascidas a partir de outras experiências, a cada tempo em que se presentifiquem, e em espaços mais permeáveis à problematização da realidade do Brasil.

A divisão acima esboçada, entretanto, não quer dizer que as matrizes nacionais sejam reservatórios ilibados, ou surgidos “magicamente”, tampouco que não possam contaminar-se entre si. De fato, seus limites são configurados extensivamente e intensivamente,

1 Em termos gerais, conceito que define um sistema de regras, estruturante e de função estratégica, que contrasta em relação ao agenciamento, que é uma expressão do desejo e com estratificação menos rígida. Ver em Foucault (1998) e em Deleuze e Guattari (2002).

quer dizer, são ultrapassados exatamente quando a contaminação se torna tão intensa que notamos novas configurações e assim, a formação de uma nova “pele”.

Além disso, a potência de uma matriz de interpretação condiz sempre com um modo de fazer teatral, contextualizado no tempo-espaço, determinando suas filosofias-práticas, num constante devir, num fluxo que rompe causalidades simples. Elas respondem, portanto a um *corpus* de saberes “oficiais” sobre a interpretação que se mistura a outras maneiras de conhecer e transmitir conhecimentos e a outros sujeitos do conhecimento, dispersos em inúmeras manifestações “não oficiais”, permeando os casos mais radicalmente experimentais, quais sejam, aqueles que dão vazão a noções dissidentes do sujeito e, assim, expressam outros paradigmas para a interpretação, que não apenas “dar carne e voz” à personagem dramática.

Embora a descrição das matrizes não abarque todas as possibilidades de atuação dos(as) intérpretes no teatro brasileiro, mostra-se útil para mapearmos como o campo da interpretação pulsa e suas diferentes potências se transformam localmente, em resposta a seu tempo.

O sujeito histórico teatro de grupo e a constituição de novas forças matriciais²

Os grupos de teatro são sujeitos históricos que determinam posições próprias na cultura teatral nacional. Com relação às formas de interpretar, representam tanto espaços de permanência e consolidação das experiências vivas das matrizes, quanto de contestação das normas e de invenção de novos processos. De modo geral, movimentam-se em contraponto às demandas de produtividade e

2 O argumento deste ensaio foi brevemente apresentado no artigo “Os grupos de teatro enquanto laboratórios de interpretação: atuar e algo mais” (Romano, 2020).

pulverização, típicas da motivação dos atores e atrizes implicados numa dinâmica de teatro “de mercado”.

Não restritos ao interesse e aplicação individuais dos esforços de criação, mas afeitos aos princípios de colaboração e ao espírito de comunidade, com cooperação entre diferentes, os grupos de teatro adotam projetos diversificados, sem deixar de atender a alguns direcionamentos comuns. Rodrigues (2008, p.2) comenta os itens que estruturam os projetos divergentes dos grupos teatrais e fornecem a eles certa unidade:

[...] deve-se ter, prioritariamente, uma estrutura interna de grupo concisa, que estimule o processo de construção do projeto grupal: rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas; definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas, que projetem o grupo; envolvimento e vontade política com a comunidade; conhecimento da realidade local; análise e avaliação para criar soluções às lacunas existentes; planejamento participativo; clarificação constante das bases teóricas; coordenação que dialogue continuamente [...].

Nessa lista de aspectos do projeto grupal reunidos pelo pesquisador, destacamos a perspectiva agregadora, participativa e democrática. Entretanto, evitando certa romantização que pesa sobre a questão, é preciso que se some a esta disposição pelo encontro mais horizontalizado, típica da grupalidade, a disputa entre posições e discursos (o saber-poder), assim como outras dificuldades que emergem do envolvimento de cada coletivo com o espaço social, outra zona de desafios para qualquer projeto de coexistência que não seja apenas egocêntrico. Nos grupos teatrais, ainda assim, a dificuldade de separação entre os sujeitos, em suas limitações pessoais, e suas ações objetivas é superada pelo interesse supraindividual comum, que objetiva a geração dos meios para o viver e trabalhar em conjunto. Mais do que isso, nos coletivos teatrais a diferença será construída gradualmente, por meio do questionamento das individualidades exacerbadas; enquanto uma nova identidade será

constituída na persistência desse ideal de compartilhamento, igual para as relações dentro do grupo e do grupo para com a sociedade.

Mais uma vez, é preciso reforçar o caráter experimental e errático das interações presentes em um coletivo teatral; coisa que na caracterização das práticas de atuação (por mais pragmáticas que sejam) é bastante evidente. Em decorrência disso, é possível associar a definição das matrizes de interpretação nos grupos de teatro à prática em laboratório, entendendo que o laboratório (teatral) é um lugar que abriga situações em que se inquire mais gravemente, como quer Larossa (2006), mobilizando as inquietudes. Além disso, os grupos de teatro regem-se pelos objetivos da pesquisa, ou seja, sistematizam processos criativos para um fim a ser continuamente perseguido; testam e comparam hipóteses e propõem resultados. São, portanto, aptos a trazer para primeiro plano o entrecruzamento entre os procedimentos práticos da atuação, em ação encorpada (ou seja, diretamente experimentada), as matrizes de interpretação em devir e o contexto cambiante, em contínua atualização. É isso que permite aos grupos teatrais a apropriação insurgente e urgente daquelas matrizes da interpretação mais hegemônicas, dando a elas uma organização outra, de uma maneira que podemos chamar de local.

Dentro dos grupos teatrais, os e as artistas são seus próprios mestres artesãos (donos de suas oficinas de produção artesanal), no cultivo de uma situação de experimentação que é também oportunidade de reflexão e de trocas pedagógicas, em que um “saber-fazer” sobre interpretação ganha corpo, incorporando e transformando influências no agora do encontro. Por vezes, esta dimensão pedagógica nos grupos de teatro envolve o trabalho com pesquisadores, pesquisadoras e docentes, que são portadores de uma interlocução própria com as matrizes de interpretação, sejam elas de origens eruditas ou populares. Esses profissionais formadores passam a constituir com os e as integrantes dos grupos um tipo de irmandade, em que a afiliação com a fonte já transcende um modelo de submissão e respeito absoluto às figuras “primevas”. Mais uma vez, essa traição à hierarquia constituída pela fonte e ao poder “de fora” que ela sustenta e representa mostra-se favorável ao nosso contexto mestiço e a

certo impulso antropofágico que pode inflexionar os efeitos da colonialidade (do ser, do saber e do poder) (Mignolo, 2010) subjacente às matrizes de interpretação modernas (em especial aqui, aquelas disseminadas no Brasil ao longo do século XX, e que sucederam outros movimentos de teatralização eruditos das manifestações cênicas em território nacional).

Territórios em que se materializa forte investimento na prospecção processual e continuada, de aprofundamento da linguagem, favorecendo a vivência encarnada das matrizes de interpretação e a sua efetivação no corpo do ator e da atriz, os grupos de teatro poderiam ser considerados nossa versão mais legítima de laboratório histórico. Essa noção, embora definida a partir dos agrupamentos russos e europeus a partir da primeira década do século XX, se aplica a outros ambientes que promovem transformações nos modelos de encenação e nas técnicas atoriais, conjugando a transformação da linguagem teatral à constituição de espaços protegidos de investigação estendida, com ênfase na criação de uma nova vida, por meio da projeção de um novo ator e de uma nova atriz. Mirella Schino (2012) resume esse enclave como “[...] uma revolução do ser humano, realizada por meio do teatro. Um modo de passar da cena exterior para a interior.” (Schino, 2012, p.18-19).

Para a autora, são laboratórios históricos os estúdios e coletivos fundados por Stanislavski, Meyerhold, Vakhtângov, Grotowski, Copeau, Barba e Brook, para ficar com os exemplos mais eloquentes. Ao redor deles, gerou-se o que ela nomeia de “mentes coletivas” (Schino, 2012, p.19); um modo de pensar e fazer não individuado que, numa atividade próxima à alquimia, formaliza o ato criativo dos atores e atrizes, aferindo suas leis objetivas, porém compreendendo que essa ação tem como fim transmutar a própria pessoa. Essa dimensão metafórica que, contudo, coexiste com certas “motivações pragmáticas” (Schino, 2012, p.37), entre elas, a necessidade de sobrevivência econômica em contextos político-sociais turbulentos. Esse foi o caso da fundação do Teatro-Laboratório de Grotowski, diante da pressão do governo polonês pela mudança dos grupos de teatro de pesquisa para o estatuto de teatros de repertório. É inerente

a tal aspecto pragmático, ainda, a defesa de uma posição político-ideológica sobre os destinos do fazer teatral; ilustrado pelo caso da fundação do Nordisk Teaterlaboratorium, por Barba, defendendo a pesquisa atoral continuada, desvinculada da produção de uma peça em específico.

Os grupos de teatro em atuação hoje, por certo, não são como aqueles citados por Schino, pelo fato de o momento atual ser profundamente diferente daquele. De fato, há uma multiplicação de contextos, equivalente ao número maior de coletivos, que se espalham, no recorte do contexto brasileiro, em todas as direções; o que nos obrigaria a desenhar mapeamentos diversos, onde pesam as realidades distintas dos territórios. As condições que levam à criação e ao desmantelamento dos grupos são tão variáveis entre, por exemplo, as principais capitais do país e as cidades de localização mais periférica, que adotamos por estratégia um desenho genérico, mas que deve ser ponderado a partir de uma atenção às singularidades das regiões do país onde estão baseados os coletivos.

Nesse panorama mais geral, é possível afirmar que, quando ressurtem como um movimento teatral de teatros de grupo, na década de oitenta do século XX, os coletivos brasileiros herdam aspectos de seus antecessores nacionais, responsáveis pela experimentação cênica a partir dos anos cinquenta (considerando como marco simbólico a fundação do Teatro de Arena, em 1953), mas também fazem ajustes significativos às programáticas até então conhecidas (Mate, 2012). O hiato entre os anos 1970 e meados de 1980, notável nas diferentes localidades, deveu-se ao impacto dos anos de Ditadura Civil-militar e de repressão política, sucedida pela pressão econômica, que empurraram o teatro (em especial, aquelas de espectro engajado) para o lugar de resistência contra o regime. A perseguição dos militares, com censura institucional, violência armada e destruição dos mecanismos de produção e circulação das obras teatrais, foi inclemente com os grupos de teatro e seus integrantes, fazendo com que muitos optassem (ou fossem brutalmente levados a optar) pelo exílio fora do país, pela adesão a outros projetos artísticos mais comerciais (sabe-se que a teledramaturgia acolheu alguns expoentes

do teatro de vanguarda), pela radicalização na ação nas periferias, assumindo a clandestinidade,³ ou pelo abandono da profissão teatral. De todo modo, o retorno da grupalidade no teatro como modo de expressão e produção dependeu da retomada da situação de direito no Brasil, lenta, gradual e, talvez, ainda infinda, anunciada apenas a partir de 1985 (Gaspari, 2016).

No que concerne às raízes históricas dos coletivos teatrais que atuam hoje, a lógica do “teatro de grupo brasileiro” aproxima-se dos laboratórios europeus exatamente onde se afasta do movimento dos amadores, que caracteriza o teatro brasileiro em fins dos anos trinta (o Teatro de Brinquedo data de 1927, sendo sucedido por outros grupos):⁴ coletivos que pretendiam revolucionar o teatro profissional, esses agrupamentos voltaram-se para a formação de repertório, difusão teatral e uma espécie de profissionalização dos intérpretes por meio do fazer. Além disso, é possível estabelecer diferenciações do Movimento de Teatro de Grupo (MTGP), como vem sendo reconhecido o movimento de ressurgimento dos grupos dos anos 1980-90, até mesmo do Teatro de Arena e do Teatro Oficina Uzyna Uzona, dois paradigmas nacionais para a criação teatral em coletivo, contínua e merecidamente citados.

Numa primeira visada, vemos um interesse dos novos grupos de teatro em destacar mais radicalmente a finalidade de suas práticas na produção de obras cênicas. Isso irá encaminhar o estabelecimento do cultivo da técnica e do treino corporal dos atores e atrizes, em especial a partir da influência do chamado Terceiro Teatro na América

3 Ver em Paixão (2008) a respeito da sobrevivência do Teatro União e Olho Vivo (TUOV), nos anos de repressão política.

4 Entre eles, o TEB, criado por Paschoal Carlos Magno no Rio de Janeiro; o TAP, de Valdemar de Oliveira, em Recife; o GTE, de Alfredo Mesquita, em São Paulo; e o GUT, de Décio de Almeida Prado. Nos termos de Almeida (2007, p.58): “Inúmeros grupos teatrais formados essencialmente por estudantes, tais como o Teatro Universitário (TU), de São Paulo; o Teatro do Estudante (TEB), do Rio de Janeiro; a União Estadual dos Estudantes (UEE), de Porto Alegre e o Teatro do Estudante (TEB), de Florianópolis, entre muitos outros do país, buscaram, nas décadas de 1930 e 1940, uma alternativa teatral frente ao que se configurava no teatro profissional brasileiro.”

Latina (o primeiro festival de Terceiro Teatro, ocorreu em 1978, no Peru), que atinge a cultura teatral nacional na década de 1980.⁵ Essa nova lente regerá atividades específicas (não mais afeitas ao tempo da montagem, mas ao tempo da pesquisa); perspectiva que para os atores e atrizes traz para plano central as ideias de treinamento sistemático e de aposta na linguagem corporal, em detrimento das questões sobre o trabalho com o texto, a construção da personagem e o trato das emoções. Outro elemento que acaba sendo mitigado nessa perspectiva (ainda que o Terceiro Teatro considere o teatro nas interfaces com a antropologia e a interculturalidade) é a vida social: para treinar profundamente, os atores e atrizes precisam encerrar-se em ambientes reservados, voltando-se para si, na persecução de uma ideia de expressividade “globalizada” (os tais princípios que retornam) e praticamente se afastando do contato mais estreito com os dilemas da realidade social do país.

Reviravoltas: atuar é algo mais

Entretanto, os grupos que integram o movimento brasileiro de teatro de grupo dos anos 1980-90 adquirem consistência incomum no trânsito entre processo e produto, o que mexe exatamente no cruzamento entre sociedade e obra cênica (Mate, 2012). Esse cruzo não é constituído apenas pelo projeto de autoconhecimento, tampouco pela investigação dos recursos da dramaturgia atoral, mas por processos de conhecimento e práticas que conjugam a criação artística e a dimensão pública do teatro (e, sobretudo, da atuação). Ainda que não caiba neste texto avançar nas particularidades geográficas dos coletivos nos anos 1970, 1980 e 1990, seria possível afirmar uma

5 Segundo Barba (apud Watson, 2002, p.260, tradução nossa): “Terceiro Teatro não significa um estilo específico; não é uma aliança de grupos, um movimento ou associação internacional. Tampouco é uma escola, uma estética ou um conjunto de técnicas. Não é uma tendência. Terceiro Teatro é uma definição relacionada às pessoas do teatro que não fazem parte dos teatros tradicional ou de vanguarda, e que tentam moldar seus próprios “por quês?”. No original: “*Third Theatre does not imply a specific style; it is not an alliance of groups, a movement or international association. Nor is it a school, an aesthetic or a set of techniques. It is not a trend. Third Theatre is a definition of theatre people who are far from traditional or avant-garde theatre, and who try to shape their own ‘why’*”.

mudança no “comportamento de classe” dos e das artistas, em termos tanto da origem menos elitizada de seus integrantes, quanto dos interesses que projetam, ampliados para além da produção de espetáculos e questionando os modos de produção e a finalidade social das obras. Esse perfil, ainda que sem continuidades diretas, ecoa a trajetória do TEN – Teatro Experimental do Negro, dirigido por Abdias do Nascimento; assim como de outros coletivos que se dedicaram à intervenção na vida cultural, com ressonâncias políticas. Entre outros exemplos, vale citar o Grupo Universitário de Teatro da Universidade de São Paulo (Tusp), o União e Olho Vivo, o Galo de Briga e o Ferramenta-Forja (na grande São Paulo), lado a lado de grupos de outros estados, tais como o Ói Nóis Aqui Traveiz (RS), o Imbuqua (SE) e o Tá na Rua (RJ).

Quando foi fundado, em 1954, no Rio de Janeiro, o TEN imprimiu no teatro nacional a contraface da noção dominante de “brasilidade”. Defendendo o protagonismo negro; promovendo o reconhecimento do valor da cultura negro – diaspórica e combatendo a exclusão das pessoas negras na sociedade e na cena, o TEN desmontou um contrato falido de democracia racial amplamente tolerado, inclusive no teatro. Nas palavras de Abdias do Nascimento: “Antes de uma reivindicação ou um protesto, compreendi a mudança pretendida na minha ação futura como a defesa da verdade cultural do Brasil e uma contribuição ao humanismo que respeita todos os homens e as diversas culturas com suas respectivas essencialidades.” (Nascimento, 2004, p.210).

O TEN, assim como os coletivos engajados na luta antirracista posteriores a ele, ou que trazem as ditas dimensões periféricas para sua cena, acrescentam ao fermento revolucionário do teatro lutas que não escondem os conflitos raciais, tampouco os embates entre os papéis sociais de gênero, em intersecção com os de classe social. Isso se reflete no tipo de comunidade que o grupo desdobra, imprescindível para a mutação da sua economia interna, em termos da organização social e da lógica de acumulação/compartilhamento. A valorização cultural e da pessoa racializada, centrando atenção no redimensionamento da corporeidade e da identidade negras numa

sociedade racista, que o TEN efetivou (Silva, 2018), abriu caminho para uma discussão sobre estética teatral que não se separa da compreensão das políticas de identidade (na interseccionalidade basililar entre gênero, raça e classe) e do jogo de privilégios e exclusões sociais, dos afetos e formas comunicacionais, das poéticas do processo e da economia que sustenta as trajetórias socioespaciais dos e das artistas e dos coletivos.

Ciente disso, Silvia Fernandes Telesi recorda a “novidade” dos grupos de teatro brasileiros a partir dos anos de 1970, em sua estruturação como cooperativas de produção; o que resultou, entre outras coisas, na disseminação do modelo de criação coletiva (Telesi, 1998). Posteriormente, quando comenta o advento do processo colaborativo (que entende ser um processo típico dos grupos no Brasil nas duas décadas finais do século passado), a autora destacará o quanto um “retorno ao real” é efetuado por alguns grupos teatrais, que irão desdobrar em seus processos ações paralelas, que dizem respeito às modalidades de partilha que atravessam a construção da obra artística, provocando mudanças tanto no tempo de trabalho, quanto na finalidade das suas ações e no público-alvo. Telesi (2011, p.19) resume:

Uma parte significativa desse teatro, especialmente quando opta pelo trabalho colaborativo, é reconhecida pelo envolvimento em longos projetos de pesquisa que, ainda que visem, em última instância, à construção de um texto e de um espetáculo, parecem distender-se na produção de uma série de eventos pontuais. [...] Essas experiências em geral aparecem de modo mais urgente que o desejo de finalização num objeto/ teatro – a produção de uma dramaturgia e de um espetáculo –, e em geral se processam numa relação corpo a corpo com o real, entendido como a investigação das realidades sociais do outro e a interrogação dos muitos territórios da alteridade e da exclusão social no país.

Podemos relacionar o que Telesi em suas indagações associa aos teatros performativos ao conceito de ativismo, em que o(a) artista

divide suas funções de criador(a) com a de facilitador(a), ou de um(a) provocador(a) que cria condições para que o processo flua. A responsabilidade dos atores e atrizes, então, é de disparar propostas e conduzir a fruição (eliminando as marcas de messianismo do processo); tal e qual uma espécie de agente cultural, que tem por norte o que Mário de Andrade (apud Coelho, 2001, p.7) cunhou por princípio de utilidade:

“[...] temos de adotar os princípios da arte-ação”. Isso, explicava Mário, significava sacrificar “nossas liberdades, nossas veleidades e pretensões pessoais e colocar como cânone absoluto de nossa estética o princípio de utilidade. O PRINCÍPIO DE UTILIDADE”.

Teixeira Coelho (2001) identifica esse princípio de utilidade no conceito de ação cultural, disseminado nos anos 1960 e 1970 pelos centros de cultura nacionais (entre eles, os CPC), que buscavam instrumentos de mudança social associados às linguagens artísticas, entre outras formas de “culturalização” das populações, em especial, as mais carentes. Esse ideário, já plantado na programática do modernismo, irá adquirir contornos mais políticos e críticos. Ainda que para o autor persistam alguns dilemas que envolvem os programas voltados ao cidadão comum, a ação cultural combate a fabricação cultural, porque “Na ação, o agente gera um processo, não um objeto” (Coelho, 2001, p.12); ou seja, as pessoas geram seus próprios caminhos e mobilizam os recursos que as tornam, antes de tudo, sujeitos da “atividade” e, por fim, da transformação almejada. A ação cultural também se separa da ação educativa; entretanto, alguma aproximação entre elas se dá em termos práticos, quando a dimensão educativa se associa às perspectivas da educação popular, que garante o agenciamento das próprias populações, dos sujeitos educandos, nos processos formativos, artísticos e culturais.⁶

6 Na situação contrária, a ação educativa torna-se um paliativo de uma educação depauperada e sucateada, voltando-se para a fabricação cultural, em oficinas e

O que distingue a ação cultural do fazer dos grupos de teatro é a perspectiva de produção simbólica destes coletivos, diretamente relacionada aos seus processos cênicos móveis e questionadores. Sua ação cultural, portanto, remete a um “ativismo”, uma vez que os projetos se ampliam dos objetos artísticos para as pessoas envolvidas e para as dimensões social, econômica e política. Assim, a intervenção que realizam por meio da arte teatral move as consciências na direção não de um modelo pré-determinado de sociedade, mas de um tipo de interação social menos alienada, em que as pessoas podem – coletiva e dialeticamente – expressar seus desejos e experimentar uma totalidade da experiência humana.

Outro termo pertinente às preocupações que passam a definir o cotidiano dos e das intérpretes em seus grupos seria “ator-criador”: o ator e a atriz passam a desempenhar habilidades derivadas de sua função “naturalmente dramática” na escritura da cena, distribuindo-se entre as ações múltiplas, desde “atuar” figuras em cena, até intervir na proposta de praticamente todos os elementos plásticos que compõem a cena (sonoros e visuais), e gerir e administrar os projetos artísticos dos coletivos. Inusitada para a abrangência da interpretação moderna, essa versão contemporânea do ator e da atriz polivalente (que até um passado recente fazia referência à versatilidade necessária para desempenhar diferentes tipos de personagens), se ampliou o campo de influência dos e das intérpretes, não obrigatoriamente significou um aprofundamento no conhecimento de seus recursos expressivos, no sentido de potencializar a sua presença cênica. Por outro lado, em que pese a demanda neoliberal de ser “dono de seu próprio negócio”, esses atores e atrizes desenvolveram, enfim, uma intimidade maior com outras áreas criativas, o que veio afetar positivamente alguns processos que cabem aos intérpretes e somente a eles e elas.

Além disso, o estreitamento da relação dos espetáculos com a cidade, ao saírem do espaço do edifício teatral para outras localidades

processos em que as pessoas são sujeitadas pela ação dos formadores, que manipulam sua liberdade e sua inteligência.

não convencionais, bem como a opção por trazer para a cena materiais não dramáticos, ou o relato em primeira pessoa (procedimentos operados por alguns coletivos), conduziram os atores e atrizes ao cultivo de modos de enunciação (formas de comunicação expressiva) que oferecem destaque à confissão da experiência vivida, ao sujeito real e à sua autorrepresentação. Nos termos de Cornago (s.d., p.4, tradução nossa):

[...] A experiência que está escrita no corpo, numa atitude, numa maneira de agir, de se mover, de olhar para o outro [...] Esses traços físicos são o que faz do testemunho uma joia preciosa do discurso contemporâneo sobre a verdade pessoal ou coletiva, a verdade da história. A aura que envolve a testemunha não depende de sua capacidade de contar o que viu, sofreu ou experimentou, mas da própria presença de um corpo que viu isso, sofreu ou experimentou.⁷

Essa assunção do que o autor nomeia por “estética da existência”, envolve procedimentos de atuação que giram em torno de estratégias para se criar a “sensação” de verdade e de naturalidade. São elas a relação direta com a plateia; o cultivo de ações que estabeleçam uma continuidade entre a memória do passado e a presença corporal (em termos de *physis*) atualizada; a priorização do tom confessional na estruturação das textualidades e o uso de documentos, entre outras formas de evocação do “real do real”.

Ao mesmo tempo, outros coletivos escolheram um outro caminho para se remeterem ao real, que não o rompimento com a teatralidade da cena. Interessados, em somatória, na crítica ao ilusionismo teatral, assim como aos mascaramentos impostos pela realidade social, essa via de criação foi buscar em Brecht seus fundamentos. A

7 No original: “[...] la experiencia que queda escrita en el cuerpo, en una actitud, un modo de actuar, de moverse, de mirar al otro [...]. Esos rasgos físicos son los que convierten al testigo en una joya preciada del discurso contemporáneo sobre la verdad personal o colectiva, la verdad de la historia. El aura que rodea al testigo no se apoya en su capacidad de contar lo que vio, sufrió o experimentó, sino en la propia presencia de un cuerpo que vio eso, lo sufrió o lo experimentó.”

redimensionalização da finalidade do processo artístico teatral resvalou na politização mais radical das formas cênicas, ou seja, trouxe à baila a evidência que o teatro não pode ignorar sua posição ideológica (presente nas formas teatrais assumidamente políticas, bem como nas que se dizem apolíticas).

O estabelecimento de laços conscientes com a perspectiva social encontrou na atuação épica brechtiana caminho fértil para a exposição da luta de classes; tarefa que, na virada do século XXI, ampliou-se para o questionamento das desigualdades presentes em outros processos socioculturais, tais como os processos identitários. Daí terem sido a fonte epicizante e a matriz de interpretação brechtiana vias adotadas pelos coletivos que também constituíram uma cena crítica às assimetrias de raça-etnia, de gênero e de sexualidade.

Considerações projetivas

Para improvisarmos caminhos voltados a futuros aprofundamentos, algumas indicações das relações entre matrizes de interpretação reconhecidas e as invenções dos grupos teatrais (aqui, restritas a alguns exemplos de coletivos situados na cidade de São Paulo e arredores) podem ser esboçadas. Destacamos a produção paulistana, considerando que a capital paulista reúne artistas de outras localidades, funcionando como um polo cultural que, embora singular em suas características, dialoga com outras territorialidades nacionais. Também, porque a presença de políticas públicas na cidade, como as leis de Fomento municipais, ainda que restritas em sua abrangência local e, no máximo, regional, permitem a manutenção dos grupos independentes, projetando no horizonte nacional um exemplo de produção cultural mais democrática.

Entre os agrupamentos localizados na Grande São Paulo, a Cia. Artehúmmus e a Cia. Hiato seguem a trilha da matriz de Stanislavski, empregando meios diferentes, segundo os interesses em torno de uma hiperinterpretação, no primeiro caso, e da não representação e da autobiografia, no segundo. Seria possível arriscar que

a presença de Stanislavski difunde-se entre numerosos grupos, com variantes significativas para o grau de explicitação das convenções da representação e do interesse no ilusionismo da cena. O Sistema, em seu aspecto mais expandido, ainda irá conjugar-se a certas preocupações imprevisíveis para seu criador, quando aparece nas investidas do Teatro da Vertigem, subsidiando o levantamento de materiais atoriais em processos performativos; ou quando fundamenta a Mimesis, recurso criado pelo Grupo Lume; ou ainda quando se torna elemento construtivo da cena épico-dialética da Cia. do Latão, com seu tratamento específico para o estar em cena.

Em outro caminho, a Cia. Teatro Balagan inspira-se na matriz meyerholdiana, no trato com o trabalho coral e o desenho musicado do gesto convencionado; enquanto o Lume aprofunda as matrizes de Grotowski e Barba, já em junções singulares com o teatro japonês. A matriz brechtiana fundamenta as criações dos e das intérpretes da Cia. do Latão, da Cia. do Feijão, da Kiwi, do Grupo Folias d'Arte, do Teatro de Narradores, dos Crespos e do Coletivo Legítima Defesa; assim como (mas nunca do mesmo modo que) dos grupos teatrais nascidos e/ou estabelecidos nas periferias de São Paulo, entre eles, o Lona Preta, As Capulanas, A Brava e o Dolores Boca Aberta. Mais uma vez, a somatória inédita entre Brecht e outras tendências define os modos de atuação na Cia. Antropofágica, igualmente tocada pelo teatro político alemão, pelas formas de agitação e propaganda e pela plasticidade do teatro de Tadeusz Kantor.

Mestres do jogo e do improviso, como Viola Spolin, Philippe Gaulier e Jacques Lecoq e criadoras brasileiras como Cristiane Paoli Quito e Tiche Vianna, são inspiradores de grupos como a Cia. Nova Dança 4, Jogando no Quintal e Barracão Teatro (de Campinas). Matrizes populares do circo e do circo-teatro encaminham as investigações do grupo Os Fofos Encenam, dos Parlapatões, do Núcleo Pavanelli de Teatro de Rua e Circo e da Farândola Troupe; enquanto o teatro de revista influencia práticas atoriais na Cia. da Revista. As matrizes populares do nosso "teatro de feira" iluminam a Cia. Fraternal de Arte e Malas-Artes e a Cia. Pombas Urbanas, aproximando-se das variantes dessa matriz que emanam de outras fontes, as

danças dramáticas, os festejos e os folguedos que nutrem brincantes da Cia. Mundu Rodá.

Outras matrizes populares, típicas da cultura urbana, contaminam tanto as investigações do ator/atriz MC da Cia. Bartolomeu de Depoimentos, quanto dos(as) intérpretes da Estopô Balaio (misturando a cultura da periferia paulistana às tradições dos migrantes, em especial, os nordestinos) e da Companhia de Teatro Heliópolis (que funde recursos do funk e do samba às expressões de uma – ainda a definir – matriz de interpretação afrobrasileira). Em prospecções expandidas, desenha-se um tipo de atuação antropofágica, nas Cia. Livre de Teatro e Cia. Balagan, experimentando o quanto as maneiras de atuar podem ser alimentadas por concepções animistas, que desafiam a circunscrição do sujeito ocidental iluminista, que ainda impera no nosso teatro.

A existência dessas inúmeras combinatórias para as matrizes de interpretação, em desenvolvimento pelos grupos de teatro, demonstram o grau de inventividade que alcançaram as inquietações estéticas e políticas desses coletivos. Além disso, é também no território da interpretação que materializaram sua vocação experimental, tornando mais complexo o entendimento do que é a interpretação e de que modo ela pode estabelecer conexões com o campo social. Essa conquista se soma aos outros feitos do teatro de grupo brasileiro e paulistano dos últimos cinquenta anos, e nos permite tratar esses grupos enquanto legítimos laboratórios teatrais no Brasil. Por outro lado, suas aproximações práticas e teóricas sistemáticas das matrizes de interpretação (populares e eruditas) já reconhecidas determinam a ampliação da definição dos laboratórios históricos europeus do século XX, sem o que não seria possível abarcar as artes cênicas no contexto nacional.

Para estabelecer melhor os traçados dos trabalhos dos atores e atrizes do teatro de grupo, em próximas escritas, defendemos o emprego de metodologias combinadas, que permitam a imersão no cotidiano dos grupos, onde as intenções são desdobradas em atividades, que nutrem a expressão dos atores e atrizes. É no dia a dia, ainda, que os acasos terão espaço e derivação. Isso implica, contudo,

em “[...] deslocar o olhar do objeto estético finalizado para o seu processo de construção, no ato intencional de gerar qualidades teatrais” (Romano, 2017, s.n.); tarefa que reverte a lógica (historicamente preponderante) de tratar a obra teatral por meio de uma (suposta) finalização, coroando o processo de ensaios. Para aflorar esta outra lógica, cumpre destituir o olhar que privilegia os feitos de encenadores e dramaturgos, oferecendo espaço aos atores e atrizes e dando relevância às descobertas de seu ofício.

10

RASCUNHOS PARA UMA CRÍTICA ATORAL

Um convite

Escrever uma crítica cuja ênfase faça jus à dimensão complexa da criação atoral demandaria um ângulo analítico apto a conceber o trabalho de atuação dentro da linguagem cênica, mas sem que a chave da presença atoral seja a operação da encenação. Tal desafio aproxima-se do que concebe Jorge Dubatti (2011), quando afirma que em nossa forma de perceber e teorizar a cena, precisamos escapar da capacidade de descrição do fenômeno como uma cadeia de signos, como se o acontecimento fosse uma projeção em nossa mente dos elementos percebidos, se desejarmos capturar o que nos impacta em nossa corporalidade, justo os momentos em que falha a linguagem.

A formulação crítica, nesse caso, é convidada a instaurar categorias a partir do que é possível construir discursivamente sobre uma “obra” que, por sua natureza, dissolve-se no tempo assim que se apresenta. Porém, as conquistas podem ser significativas: além de favorecer a observação de um fenômeno central ao acontecimento cênico, essa outra visada crítica colaboraria para transformar historicamente o destino ao esquecimento que, na opinião de Prado (1972), seria “natural” aos oficiantes da arte da atuação. Estaríamos observando outra hierarquia de elementos, e viabilizando com isso efetivar uma “recomposição interpretativa” (Patriota, 2013) que parte da perspectiva atoral.

A tradição crítica e a criticidade

Em seu sentido usual, o termo crítica diz respeito à habilidade de julgar, revestida de um “grau de criticidade” que se associa à operação de desmontar e remontar os pedaços de um todo, para dar corpo a um processo interpretativo mais complexo. Portanto, o significado do termo, já em sua origem, prevê a reconstituição do objeto criticado, a partir da ação de analisá-lo. Segundo Nestrovski (apud Silva, 2007, s.n.):

“A ideia da crítica é ‘quebrar’ uma obra em pedaços para se pôr ‘em crise’ a ideia que antes se fazia daquele objeto, através de uma análise”, explica Nestrovski. Para tanto, é necessário entender as partes do objeto que será analisado para justamente descrevê-lo.

Em *O declínio da crítica na imprensa brasileira*, de 1984, o crítico brasileiro Yan Michalski escreve sobre o esfacelamento das funções da crítica teatral na imprensa brasileira, reportando-se ao afastamento entre a ação do crítico profissional e esses atributos, que deveriam pautar um modo de observação não apenas descritivo sobre os eventos. Michalski se refere ao início da década de 1980 no Brasil, algo por volta de 1982, como um momento histórico importante, quando o crítico “de arte” (distinção que ele mesmo merecera até 1963, atuando como crítico oficial do Jornal do Brasil, no Rio de Janeiro, e desfrutando de *status* mais favorável da crítica de arte e cultura) é derrotado pela assunção do “repórter-crítico”. Por fim, ele resume, até mesmo o posto dessa figura menor, visto que já sem a mesma representatividade e engajamento da crítica militante e especializada, teria sido usurpado: ocupado pelos próprios produtores dos espetáculos, disfarçados em leitores (como no caso da coluna intitulada “A crítica do leitor: opinião dos leitores”), a crítica jornalística perdeu o pouco de dignidade que ainda lhe restava (Michalski, 1984).

O mais terrível, segundo Michalski, é que ninguém reclamou desse declínio da atividade crítica profissional voltada para o campo

do teatro. Buscando compreender a razão desse silêncio, o autor constata o esvaziamento da classe de críticos no país, assim como a incompreensão, de parte da classe artística, da importância dessa função questionadora. Porém, se fosse possível resgatá-la, a missão da crítica jornalística seria, em resumo, nas palavras do crítico carioca:

[...] uma crítica sólida, competente e assumidamente opinativa e analítica é uma aliada importante do teatro, em qualquer época e lugar: ela cria em torno dele um clima de polêmica e discussão vital para o seu desenvolvimento, e contribui para formar no público uma curiosidade e um grau de exigência que, a longo prazo, só podem resultar saudáveis para o teatro. (Michalski, 1984, p.11)

O fenômeno, que Michalski entende como resultante da hipervalorização do consumismo alienante, disseminando-se no Brasil na esteira desenvolvimentista que sucedeu ao “distensionamento” político, aliou-se à perda da dimensão utópica da crítica teatral jornalística, restringindo o sentido de criticar apenas ao gosto, ou à emissão de julgamentos. Tal dimensão utópica, podemos acrescentar, sofreu variações inúmeras, segundo seu agente formulador ou divulgador, em diversos momentos históricos.¹ Uma dimensão mais emancipatória da atividade crítica, segundo Marcos Nobre (2004),

1 Da “arte de avaliar de forma adequada” dada matéria (no *Dicionário da Língua Francesa*, publicado em 1877), crítica passa a ser método de estudo moral (em *História crítica do Velho Testamento*, de Richard Simon, de 1678); instância judicativa, ligada ao conceito de razão (a partir da publicação de *Dicionário histórico e crítico*, por Pierre Bayle, em 1695); fundamento de ordem política (com Voltaire, no século XVIII); veículo de “interrogação da autenticidade, verdade, correção ou beleza de um fato”, a fim de fundamentar um juízo (ainda no Iluminismo francês) e reagir à manipulação (Kant, também no XVIII. Após Voltaire e Kant, a “crítica” vai se ver atrelada a posições dualistas, situando as noções de verdade, direito e autoridade, sem priorizar disputas de discurso. Essa cisão será revista na conceituação empregada pela Escola de Frankfurt: ali, a palavra “crítica” e sua ação passam a relacionar-se com a ideia de Teoria Crítica, de caráter emancipatório.

professaria “Um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores possam se realizar.” (Nobre, 2004, p.11) que não foi uma constante na maioria dos significados encontrados para “crítica” (Zank; Ribeiro; Behar, 2015, p.871-872).

Será esse, entretanto, o direcionamento para as correntes críticas modernas e contemporâneas que, de modo geral, tratam o termo em seus aspectos substantivo (o pensamento crítico, que persegue critérios objetivamente válidos para conhecer os fatos do mundo, considerando a realidade por seu processo histórico e “em respeito à maioria da sociedade”) e adjetivo (uma pessoa crítica, que está preocupado em indagar, agir sobre, denunciar etc.).

Podemos acrescentar que um limite do trabalho da crítica é o de evitar uma posição privilegiada sobre o objeto. As faculdades de apreciação e julgamento, que cabem ao crítico, não podem afastar-se em demasia do sentido profundo de criticar, definido pelo compromisso com a subjetividade do processo analítico (Zank; Ribeiro; Behar, 2015), assim como com a diferenciação das partes do fenômeno e o exame dessas unidades singulares, ao mesmo tempo que em contato com o processo histórico.

Michalski não vê o crítico como um sujeito apartado de seu tempo, pertencimento que pôde exercitar largamente, desde que iniciou sua carreira como ator e diretor, emigrado da Polônia aos dezesseis anos, para o Rio de Janeiro. Entretanto, olhando amargamente para a fase posterior aos anos de chumbo (Michalski recorda com certa nostalgia o momento marcante da crítica teatral nacional, no contexto de 1964/68, quando críticos e artistas se uniram para defender a restituição do estado de direito, resistindo juntos), Michalski (1984, p.12) comenta com desânimo o fim da tradição “beletrística”, derrotada pelo jornalismo empresarial, focado apenas no lucro financeiro:

No reino das comunicações, quem diz eficiência quer dizer, antes de mais nada, índices de consumo. Ora, num país em que a parcela da população que vai ao teatro é estatisticamente desprezível,

é evidente que num jornal que se propõe a cobrir todos os setores da atividade a coluna de teatro não pode deixar de ser infinitamente menos lida do que as matérias dedicadas à política, à economia, aos esportes, ao consumo, aos crimes, aos problemas de comportamento etc.

Às mudanças no jornalismo brasileiro, somam-se outros fatores, que o crítico carioca percebe na pulverização da produção teatral e na dissolução das razões que empurraram autores e autoras para a militância da crítica especializada. Essa seria a pá de cal na tumba do pensamento sobre a prática cênica nacional, no campo da crítica especializada. Segundo Michalski (1984, p.13):

Não vejo, tampouco, no horizonte qualquer causa importante em que o crítico possa sentir-se estimulado a engajar-se hoje, em benefício do teatro como instituição, como era o caso da luta pela implantação de uma dramaturgia nacional moderna e comprometida com os problemas do país por volta de 1960, ou a luta contra a censura e o arbítrio na etapa subsequente.

Abreu (2016, s.n.), por outro lado, é menos fatalista a respeito do contexto brasileiro pós-1964 e seus efeitos no quadro da produção crítica especializada e, ao mesmo tempo, mais ciente das responsabilidades da própria crítica diante da “perda” que sobre ela se abateu. No seu entender, a crítica teatral no Brasil sempre esteve de braços dados – para o bem e para o mal – com um “projeto civilizatório”, qual seja, “[...] atestar, de acordo com a visão em voga em cada época, o nascimento de um caminho novo e promissor, que no entanto só encontrava no passado motivos para ruptura ou no presente a tarefa de uma sempre difícil continuidade.”.

O problema da crítica de teatro no Brasil, na visão de Abreu (2016), reside também em um desajuste de sua ação sobre o objeto, pela ocultação de suas intenções subjetivas, mascaradas por uma pretensa isenção analítica. O afastamento do sentido forte de “criticar” ressurge aqui, na forma de um novo movimento de negação

do peso do juízo inerente à tomada de decisão: agora, o crítico pode tecer sua própria interpretação sobre o artista, a obra e o contexto, mas sem expor seu envolvimento na representação que fará da realidade, mesmo a mais expressamente objetiva. O que nos é sonogado nessa perspectiva, portanto, é o lastro da criticidade, que qualifica a consciência das ações do sujeito no ato de conhecer, permitindo a enunciação (e transformação) de seus próprios critérios de valor. Só assim, a crítica procede para a autocrítica, ou seja, a inclusão de suas atitudes, fundamentos e gostos no contexto, explicitando e relativizando suas motivações.

Acompanhando as etapas da crítica teatral descritas por Abreu (2016), percebemos de que maneira o projeto estético abraçado pelo crítico, ainda que não enunciado, reverbera em seu modo de analisar as obras cênicas. José de Alencar, em torno de 1850, jornalista responsável pela coluna “Ao correr da pena”, no *Correio Mercantil*, tentava disciplinar o público, que considerava despreparado para a recepção de uma dramaturgia brasileira mais “elevada”. Sua defesa era de um teatro nacional, de base textocentrista, de modo que seu olhar, portanto, pendia para a dramaturgia e sua relação com o público. Segundo Alencar (apud Abreu, 2016, s.n.):

Não temos companhia regular, nem esperança de possuí-la brevemente. A única cena em que se representa a nossa língua ocupa-se com *vaudevilles* traduzidos do francês, nas quais nem o sentido nem a pronúncia é nacional [...] A polícia tem se esmerado em fazer cessar cenas tumultuárias e desagradáveis, que iam se tornando tão frequentes naquele teatro (São Pedro de Alcântara).

Alex Lara Martins (2019), ao discutir as bases filosóficas de outro intelectual do século XIX, Machado de Assis, reforça que, para distribuir sua atenção entre dramaturgia, atuação e recepção do público, o crítico optou por centrar-se no trabalho do ator e da atriz, considerado “[...] intermediário do ideal artístico e da sensibilidade do auditório. [...] O bom ator corrigia e aperfeiçoava um papel defeituoso” (Martins, 2019, p.55-56), escreve o pesquisador. Em seus

textos, transparece certa tendência de cobrar de intérpretes a árdua tarefa de expressar conteúdos humanos universais e de valor moral, orientando-se para uma régua realista que irá definir seus escritos posteriores.

Antônio de Alcântara Machado, publicando entre 1923 e 1933, em diversos periódicos, inicia a militância jornalística com um projeto de cunho romântico-nacionalista. Mas, depois de conhecer a Europa, retorna ao país com ideais modernistas. Assim nutrido, em termos do tipo de análise que pratica, ele se distancia do foco no autor e passa a olhar o espetáculo em sua totalidade. Comenta Abreu (2016, s.n.):

Passa a ver o espetáculo como unidade maior, distinguindo categorias importantes para a cena moderna, como a da teatralidade, e estabelecendo diferenças entre o literário e o dramático. Seguindo esta distinção, vai reconhecer espaço bem mais amplo às outras funções criativas encerradas no espetáculo cênico, agora visto com maior autonomia em relação à matriz literária.

No bojo do movimento modernista (em 1926), Alcântara Machado entende a necessidade de o teatro encontrar não apenas temas nacionais, mas também uma forma própria, autônoma em relação ao sentido do texto. Sua assumida inspiração nas manifestações populares (o circo, o teatro de revista etc.) é resumida por Abreu:

A cena nacional ainda não conhece o cangaceiro, o imigrante, o grileiro, o político, o ítalo-paulista, o capadócio, o curandeiro, o industrial. E não conhece o brasileiro. É pena, dá dó [...] Piolim, sim, é brasileiro. Representa Dioguinho, o tenente galinha e outras coisas que ele chama pantomimas, deliciosamente ingênuas, estupendas. (Machado apud Abreu, 2016, s.p.)

É na separação gradual entre o texto e a cena que os críticos passam a adotar um “método” analítico que vem, de certo modo,

se estendendo até hoje. Na compreensão corrente, a análise deve buscar as “chaves” de leitura que a cena proporciona, resultante da somatória de diferentes colaborações ao longo do processo criativo, e que podem ser resumidas nos elementos tangíveis no palco, na ocasião da apresentação. Por isso, parte da função crítica teatral reside na distinção desses elementos, para que sejam observados na composição do conjunto. Pondera-se, portanto, sobre os valores de cada um dos actantes, a partir da experiência de fruição, ou seja, distribuindo importâncias a cada um dos componentes e entre eles. Para essa ponderação, cabe lembrar, quem critica contará não apenas com o arrazoado dos impactos apreendidos, mas com sua propensão pessoal, abrangendo um largo campo de expectativas, que vai desde a funcionalidade da cena observada, até entendimentos próprios sobre os destinos do teatro.

Décio de Almeida Prado, escrevendo a partir da década de 1940, ocupa o lugar de patrono do teatro moderno brasileiro, uma vez que sua atuação, tanto na crítica, quanto na direção do Suplemento Literário do jornal *O Estado de S. Paulo* e na pesquisa acadêmica (Prado foi docente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e na Escola de Arte Dramática, entre outras instituições) segue uma programática voltada para o projeto de modernização do teatro nacional. Nesse projeto, consta o lugar da atividade crítica profissional, cumpridora da função pedagógica frente ao público, e que acompanhe a profissionalização do teatro nacional, incluindo os atores e diretores.

Porém, a construção de um “teatro de arte”, defendida por Prado, expressava um juízo particular sobre as formas populares e ligeiras, em sua visão, testemunhos vivos da falta de refinamento e desinteresse na invenção estética). Para combater o comercialismo que enxergava ali, em defesa da “arte verdadeira”, se apoiava no modelo de teatro literário francês. Esta orientação teórica o identificou, na crítica, com o modelo crítico francês, de base humanística e universalista, em que o texto fundamenta a análise.

No resumo de Abreu (2016, s.p.), o programa analítico de Prado também defende a autonomia da obra de arte, recusando a

interferência excessiva das questões contextuais (sociais e políticas). Nas palavras do pesquisador:

[...] em seus princípios acentua a preponderância do estrangeiro sobre o nacional (na ausência do “grande” autor brasileiro que estivesse à altura do novo teatro); privilegia o estudo do texto como referência mais importante, em detrimento da teatralidade cênica propriamente dita; e prefere o erudito ao popular.

Ao mesmo tempo que defende teoricamente a autonomia da obra de arte, Décio de Almeida Prado milita. Se na crítica valida este ou aquele elemento compositivo da encenação, projetando nos espetáculos a ideia de teatro que guardava para si, fora do jornalismo, na qualidade de pensador e formador de teatro, Prado ampara a formação de grupos e companhias teatrais, como o Grupo de Teatro Universitário (GTU) e o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC).

Conforme aponta Abreu (2006), Décio de Almeida Prado também integrou aos seus princípios alguns itens relativos à dimensão estética da atuação, reagindo contra a tradição do primeiro-ator e da primeira-atriz, naquele momento, ainda predominante na cena nacional. Na luta contra o vedetismo, Prado compreendia a função central do diretor-encenador, dando potência e liderança à linguagem do espetáculo, e a formação do ensemble, composto por elencos mais homogêneos e forjados dentro de uma companhia, com alguma estabilidade.

Essa “modernização” dos elencos confrontava a tradição do sistema de *emploi*, em que atrizes e atores são específicos, tipificados em determinados papéis, contrariando a versatilidade do outro sistema. No sentido mais formal, o *emploi* solicita também o emprego de uma convencionalização explícita, no sentido da máscara facial e corporal, no uso da voz e da expressão das emoções; todos, aspectos depreciados pelo crítico paulista. Em seu lugar, Prado preconizava uma interpretação mais moderna, ainda remontando ao pensamento de Copeau, na descrição de Rodrigo Moraes Leite (s.d., s.p.):

De Jacques Copeau o crítico paulista herdou, principalmente, a noção do teatro como arte na qual “o verbo se faz carne”, ou seja, na qual todos os elementos que compõem a cena (atores, cenários, luzes, figurinos) se submetem à missão de ilustrar e traduzir cenicamente um texto pré-concebido. [...] Com a introdução, em nosso meio teatral, de teorias que escapavam à órbita textocêntrica de Copeau, conforme se mencionou, não há dúvida de que essa harmonia entre o teatro visto e o teatro idealizado por Prado se quebrou, dando início a uma série de “ruídos” que, em última instância, o afastaram da crítica.

Decerto, a visão de Prado sobre a tensão entre cena, corporeidade e texto foi sendo aprimorada ao longo da sua experiência na cultura nacional e no contato com outras referências de interpretação por ele aprofundadas. A vida e obra do ator e empresário teatral João Caetano, por exemplo, foram temas de seu doutorado e do livro João Caetano, o ator, o empresário, o repertório, que publica em 1972. Prado olha para João Caetano, considerado o grande ator dramático do romantismo brasileiro, com reverência e reserva, mas não esconde sua admiração pelo esforço que este empreendeu para dar ao teatro nacional bases profissionais, com repertório próprio.

João Caetano assume, aos olhos do crítico, certa dimensão heroica, quando move grandes esforços para prover atores e atrizes com uma melhor formação dramática, inspirada nos conservatórios dramáticos europeus. Para Prado (1972, p.216), é notável que essa missão tenha sido levada à frente por um intérprete, como confirma a (dúbia) avaliação do pesquisador sobre seu objeto de estudo:

É inútil indagar se ainda hoje ele seria um grande ator ou se seu estilo e temperamento só se adequariam à teatralidade do século XIX. [...] Cada ator enfrenta apenas uma prova: a de sua geração. Se a vence, já está inscrito na imortalidade, ou nessa semi-imortalidade reservada aos intérpretes. Os criadores da arte, um poeta ou um romancista, voltam a ser periodicamente reexaminados e julgados [...]. Os meros intermediários – cantores, atores, executantes de

música – têm que se contentar, após a morte, com o limbo de um gradual esquecimento.

A predileção de Prado pela artesanaria de Copeau indica sua atenção à centralidade dos elementos textuais. Ainda que Copeau tenha experimentado a supressão da palavra como uma via pedagógica para o exame da corporeidade dos intérpretes, concebia a afetação física na cena como um problema, que deveria ser moderado pelo conhecimento do funcionamento e da experiência corporais, sem que se projetasse acima da arte da palavra e da poesia dramática. Desde a criação da escola do Théâtre du Vieux-Colombier, até seus escritos sobre atuação, vê-se no ator, pedagogo e diretor francês o contínuo movimento de valorização de uma interpretação técnica, especializada.

Para valorizar a dramaturgia, Copeau almejou formar atores e atrizes versáteis, mas também buscou cultivar neles a retidão de personalidade, segundo Guinsburg (Guinsburg; Soares, 2013, p.xxix), aptos a “[...] pôr em prática métodos então inovadores: a vida comunitária estritamente regulada; a improvisação; o jogo de máscaras; a troca de papel; o texto”. Ao lado da versatilidade, necessária para a criação da personagem, e do domínio técnico e artístico na tarefa de dar corpo à poesia dramática, o magnetismo pessoal talvez tenha sido a medida que levou Décio de Almeida Prado a admirar intérpretes, acompanhando com admiração a carreira de atores e atrizes, como foi o caso exemplar de Cacilda Becker. Em carta endereçada à Cacilda Becker em 1949, Prado (s.d., s.p.) escreve sobre as qualidades de uma atriz:

O melhor ator nem sempre é o de maior capacidade imitativa, o mais maleável, o mais pronto a se transformar, se bem que essa plasticidade seja uma das pedras de toque da arte de representar. É que há outro elemento, mais imponderável e fugidio talvez, não menos importante: a personalidade. O ator não é como uma cera obediente que se limita a encher os moldes propostos pela imaginação do autor. Ao contrário, todo ator, em cada criação, dá alguma coisa de si.

A autonomia da cena e a ampliação da crítica sobre a interpretação atoral

Seguindo o curso da história da crítica teatral nacional, podemos perceber que o ingresso de artistas da cena na função de críticos de teatro corresponde à disseminação de uma outra visada, assim como a uma crescente consideração à “autonomia da cena”. Alberto D’Aversa (de origem italiana, que escreveu em São Paulo, a partir de 1965), João Apolinário (de origem portuguesa, colaborador no jornal *Última Hora*, atuante de 1963 até o início dos anos 1970) e Ruggero Jacobbi (crítico teatral também do *Última Hora*, em São Paulo, de 1949 a 1951, de *Folha da Noite* e *O Estado de S. Paulo*) são bons exemplos desse caso. D’Aversa e Jacobbi eram também encenadores e, reconhecidamente, bons diretores de atores. É de se supor que a intimidade com os signos do espetáculo e seus processos construtivos, necessária para a função de direção, tenha aproximado D’Aversa e Jacobbi de uma escrita favorável à expressividade da cena, ou seja, a um teatro menos reverente ao texto dramatúrgico.

Além disso, para esses dois críticos, a necessidade do teatro extrapolava a dimensão estética, sendo útil na comunicação de ideias de natureza social e política. Ainda assim, manifestaram perfis críticos diferentes: Oswaldo Mendes (2009) recorda a influência do pensamento político e social em D’Aversa, seja como diretor ou como crítico teatral, e o direcionamento marxista, determinante para a visão de teatro de Apolinário (admirador do teatro brasileiro e do teatro de Arena). Sobre seu modo de escrever críticas, na esteira do pensamento brechtiano, o próprio Apolinário (apud Silva, 2013, p.6.) explica, no artigo “Introdução ao método”, de 1968:

O público e os criticados esperam dele [crítico] a tese (movimento criador das ideias ou uma teoria do conhecimento), a antítese (ação interpretativa, material, objetiva, dos elementos analisados) e, por fim, a síntese hegeliana que a obra de arte oferece. Este é a mais simples das soluções, hoje em dia adotada por muitos comentaristas.

Notamos que o compromisso com as formas teatrais de vanguarda, que caracterizou a produção artística e intelectual de D'Aversa, inclui finalmente a perspectiva também sobre o trabalho de interpretação, balizado pela dramaturgia e, ao mesmo tempo, descolado dela. Mendes (2009) registra, entretanto, o cunho destruidor das opiniões de D'Aversa a respeito dos atores e atrizes, que não podem ser tratadas exatamente como “criteriosas”. Sobre Galileu Galilei (dirigido por José Celso Martinez Correa), pontua que “[...] o espetáculo poderia ter-se salvo se um deplorável amadorismo não tivesse permeado a maioria das interpretações” (Mendes, 2009, s.n.), e sobre Júlio César (dirigido por Antunes Filho), declara sem qualquer escrúpulo que “Vários atores entram e fazem seus personagens como pederastas. Por quê? Acho que nem o diretor saberia explicar os motivos. O resultado é a gratuita e ridícula infâmia que cai sobre o ator e a queda da cena em intensidade dramática.” (D'Aversa apud Mendes, 2009, s.n.).

Sábato Magaldi, outro crítico que “fez escola” no jornalismo brasileiro, migrando posteriormente para o magistério universitário na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), abraça como Décio de Almeida Prado a defesa de uma nova dramaturgia brasileira, sendo grande divulgador do projeto de nacionalização da dramaturgia (estimulou a obra de autores como Jorge Andrade, Nelson Rodrigues, Gianfrancesco Guarnieri e Plínio Marcos, no Teatro de Arena). O foco no texto é, nos escritos de Magaldi, contemporizado pela descrição dos aspectos da cena, mas ainda seguindo o modelo de “encenação” francesa. As menções que faz aos atores e atrizes, de modo semelhante (ampliando-se também da expectativa crítica à pedagogia), persegue a manifestação da relação orgânica entre intérprete e texto, por meio da personagem dramática.

De origem germânica, o teórico, professor e crítico Anatol Rosenfeld, emigrado em início da década de 1950 e estabelecido em São Paulo, escreveu sobre teatro, filosofia e literatura, extensamente. A leitura de suas obras publicadas, no entanto, supera de tal modo a crítica jornalística de então, que o autor parece saltar do campo “da

crítica” para o “da teoria”. Conforme pontua Carvalho (2020), isso se dá pela recusa de um certo “novo subjetivismo” crítico, em prol da erudição e do racionalismo. Segundo Carvalho (2020, s.n.):

Entre a segunda metade dos anos 1950 até sua morte, no final de 1973, a atuação teatral de Anatol Rosenfeld é marcada pela procura de uma crítica objetivadora. Na contramão do velho estilo cronístico do rodapé literário, fundado no subjetivismo autorizado, seu método central é o da sondagem do valor estético com base na organização formal da obra.

A atuação como centro

Em *O fenômeno teatral*, Anatol Rosenfeld (1996, p.30-31) ataca a polêmica entre o fundamento cênico no texto ou na cena, defendendo a transformação do ator em personagem como fundamento fenomenológico do teatro. Em suas palavras:

Assim, o fenômeno básico do teatro, a metamorfose do ator em personagem, nunca passa de ‘representação’ [...] O ator, ao disfarçar-se, revela a essência do homem: a distância em face de si mesmo que lhe permite desempenhar os papéis de outros seres humanos.

A afirmativa abre campo para a fundamentação de uma “[...] ciência do teatro que está longe de se ocupar apenas com a história e a análise da peça dramática [...]” (Rosenfeld, 1996, p.23), dando protagonismo à arte atoral, de modo a auxiliar a compreensão do ato criativo inerente à produção simbólica no teatro. Em outro ensaio, intitulado “Sobre teatro”, publicado em *Prismas do teatro* (2014), Rosenfeld perseguirá as etapas da criação cênica, esmiuçando a articulação entre texto, encenação e interpretação, ao mesmo tempo que distinguindo as fases do fazer teatral. Retomando sua análise, não seria exagero afirmar que a prática da crítica teatral nacional foi sendo reduzida a uma crítica da “encenação” (ou, da *mise-en-scène*,

para usar um termo corrente para Rosenfeld), mas mantendo o fundamento textocentrista.

Essa redução, entretanto, deixa de atender ao próprio fenômeno cênico, que não se limita ao texto, além de incapacitar a crítica de compreender as demandas da “cena da diversidade” que, para Abreu (2016), o distensionamento político e a modernização subsequente do país, regida pela ordem neoliberal, permitiram emergir.

Yan Michalski, antes de atuar na crítica, participou (de 1955 a 1961) no elenco do Teatro Tablado. Mais tarde, já escrevendo para jornais, sustentou essa escuta à densidade polifônica da cena que a prática proporciona, conhecendo sua artesanaria.² Assim, possuía repertório qualificado para tratar sobre o trabalho dos atores e atrizes, conseguindo reconhecer nos chamados “gêneros menores”, a comédia chanchada e o teatro ligeiro, material útil para apropriações por parte dos artistas da cena. É o que mostra em comentário sobre a encenação de *O rei da vela*, pelo Teatro Oficina:

Pela primeira vez, vislumbro aqui o esboço de uma coisa que poderia, com algum otimismo, ser definida como um moderno estilo brasileiro de interpretação: uma fusão das técnicas modernas de anti-ilusionismo com nossas características nacionais de malícia grossa e avacalhada, fusão esta conseguida com a ajuda de amplo aproveitamento – naturalmente devidamente estilizado e criticado – dessa nossa grande tradição cultural, a chanchada. Treme pensando na possibilidade de ver um estilo semelhante transplantado indiscriminadamente a outras realizações, mas aqui ele deu certo, constituindo-se mesmo numa das grandes atrações do espetáculo. (Michalski apud Peixoto, 2004, p.109)

A intimidade de Michalski com a interpretação atoral permitiu não apenas comentá-la nas críticas, demonstrando conhecimento

2 Esse mesmo interesse o levou a coordenar a CAL, em Laranjeiras (Rio de Janeiro), escola que já possuía em sua época de coordenador o curso Profissionalizante de Interpretação, ao lado da formação em Bacharelado em Teatro.

técnico da área, mas também debater a perspectiva profissional dos e das intérpretes. No texto “Está fácil demais fazer teatro”, escreve:

Com a glamorização da carreira de ator, para a qual concorreu muito o conto de fadas da televisão, com o *status* econômico e social e a popularidade que ela proporciona a uma minoria de eleitos, o conceito de amadorismo entrou em declínio. Todo artista quer ser profissional e se considera profissional, buscando nessa afirmação um ilusório prestígio, mesmo que não tenha condições de viver daquilo que afirma ser sua profissão. (Michalski apud Peixoto, 2004, p.386)

A atenção aos aspectos da interpretação eclipsada pela centralidade do texto ou da encenação (que proporciona materialidade à dramaturgia) é uma marca de um momento histórico, em que atores e atrizes perdem *status* no sistema produtivo do teatro. Porém, como afirma Kil Abreu, o evento cênico está à frente da crítica em termos de impulso de renovação. A inquietude da cena contemporânea demanda da crítica a adoção de modelos de análise correspondentes às novas obras, ou seja, que consigam abarcar a perda da hegemonia do texto (e o texto cênico dialogando com a forma cinematográfica); a pluralidade dos processos criativos (com destaque para o modelo colaborativo); a disseminação da cultura de grupo e o convívio com a “espetacularização” da vida (a estetização de outros fenômenos, que não apenas o teatro). Kil Abreu (2016, s.p.) descreve esse novo quadro:

Do juízo de valor deve fazer parte, então, o juízo histórico. E este certamente só será possível feita a confrontação entre os programas da crítica (seus paradigmas de análise da forma cênica) e a resposta da obra teatral, em uma relação que não é pacífica.

Cabe à crítica de hoje a competência de dialogar com as novas culturas da cena, não mais restrita ao teatro dramático, ou mesmo ao espaço do edifício teatral. No campo da interpretação, o “paradigma do ator-criador” e a inclusão de elementos performativos no

repertório da atuação exemplificam mudanças que solicitam aproximações diferenciadas ao evento cênico. Clóvis Domingos dos Santos e Paulo Marcos Cardoso Maciel (2019, p.56) comentam a “[...] tensão manifesta entre representação e apresentação, ficção e realidade, personagem e persona, ator-intérprete e performer, espectador e participante [...]” (da cena performativa, que a crítica atual deve estar pronta a discutir.

Entretanto, também o perfil de profissionais que fazem a crítica tem mudado. No quadro mais recente (marcado, inclusive, pelo falecimento dos “mestres” que participaram da construção do moderno teatro brasileiro),³ a aproximação da atividade crítica do âmbito acadêmico transformou o caráter dos textos e o lugar social e intelectual dos seus autores e autoras (Patriota, 2013). Emerge o(a) crítico-pesquisador(a) acadêmico(a) (e, em alguns casos, também artista), que escreve eventualmente no jornalismo diário, mas atua sobretudo em canais mais independentes das grandes corporações jornalísticas, como os portais da internet. Afirma-se também a produção crítica fora do eixo Rio-São Paulo, um “mercado teatral” menos consolidado e divergente daquele dos grandes centros urbanos (Mallman, 2016).

A nova crítica também encontra espaço de aprofundamento nos portais da internet. Sem o compromisso com o fordismo de um grande veículo jornalístico, é possível acolher um “terreno conceitual” menos abrangente, mas que dialoga com parte da produção teatral, e que interessa mais diretamente a quem escreve. Por atuar em outros núcleos urbanos, a nova crítica tem espaço para responder a modelos culturais mais diversos e destacar artistas e obras,

3 Na visão de Michalski (2008), a tradição crítica nacional depende das exceções de Arthur Azevedo e Machado de Assis, Décio de Almeida Prado (desde fins de 1940), Sábato Magaldi, Bárbara Heliodora (ainda que mais mordaz), Paulo Francis (mais político), Gustavo Dória, Henrique Oscar e Clóvis Garcia. O crítico considera mais precária a situação de críticos mais “jovens” na atividade, como Ilka Marinho Zanotto, Mariângela Alves de Lima e Jefferson Del Rios, que se debatem com o espaço restrito das colunas e pouco prestígio nas editorias.

que não os já absorvidos pelo mercado. Ao comentar sua produção em Curitiba, onde reside e atua profissionalmente, Mallman (2016) exprime o desejo de maior horizontalidade nas “posições artista-espectador-crítico”. Isto transforma a escrita e metodologias adotadas, em seus termos:

A crítica que eu propus em Curitiba, permeada pela ideia de uma “crítica de artista”, próxima a uma noção de escrita performativa [...] A “crítica”, ou seja lá qual for o nome que um texto sobre arte deva/possa ter, não se torna menos “crítica” por se apresentar com recursos performativos em sua linguagem. (Mallman, 2016. s.n.)

Atuando de modo colaborativo, os coletivos críticos que hoje coordenam blogs e sítios digitais rompem com o império do subjetivismo e o protagonismo da opinião favorecida, típicos da “crítica moderna”, para dar lugar a uma produção de “[...] diversos agentes e em diferentes frentes de trabalho [...]” (Santos; Maciel, 2019, p.64); o que permite maior proximidade com os processos criativos, e em múltiplas localidades.

Tanto a escrita performativa quanto os coletivos críticos são perspectivas que indicam uma busca incluir a discussão de elementos mais performativos e menos “consagrados” no debate crítico. Nessa seara, talvez, possa emergir um destaque maior para o fazer dos atores e atrizes, um elemento muito dinâmico que “cobra” uma conduta crítica fundamentada na materialidade do evento, mas que capte também o que está proposto como “relação”, ou seja, fora dos processos de significação, de manifestação e de designação (Deleuze, 2015). Isso significa uma mudança bastante radical nos parâmetros de análise, associada ao reconhecimento da “realidade do acontecimento” cênico. Segundo Jorge Dubatti (apud Romagnolli; Muniz, 2014, p.255):

Nós temos armado uma epistemologia do teatro baseada na ideia do teatro como linguagem. Uma ideia da linguagem como um corpo que produz signos e que são expectados por outro corpo que

produz sentidos através desses signos. Toda a teoria básica é a da comunicação. Mas há outra coisa que é importante e é justamente a convivialidade. O grande problema em que nos encontramos é que há de se armar uma epistemologia da convivialidade, não da linguagem, porque a linguagem não necessariamente é o que ocorre no acontecimento.

Essa investigação do acontecimento não apenas formula uma outra epistemologia, que favorece a compreensão da natureza convivial do teatro, mas também recoloca a singularidade das poéticas atoriais, em suas múltiplas possibilidades, no centro do trabalho analítico. Continua Dubatti (apud Romagnolli; Muniz, 2014, p.254):

A poiésis teatral diz que se trata de uma ética dialógica, uma política dialógica. Quando alguém vai ao teatro, vai compartilhar com outro. [...]. Uma ética dialógica seria entrarmos em acordo de que eles (os atores) vão produzir poiésis e nós vamos observar e nos integrar numa poiésis convivial. [...] É claro que existem zonas de liminaridades, cruzamento e perda de limites. Mas a singularidade (do teatro) é haver uma “figura de ação” que comece a produzir poiésis e, a partir daí, detonar todo o mecanismo. Essa figura é o ator.

Em vez de recorrer aos temas de análise que emanavam do texto dramático (com informações sobre o autor e a obra; outras montagens do mesmo autor e da mesma obra; tema, personagens, estrutura dramática e tipo de linguagem da dramaturgia etc.); ou da relação entre texto e encenação (incluindo o recorte do contexto), ou mesmo dos aspectos da produção (por meio da descrição dos elementos visuais e sonoros do espetáculo e da inter-relação entre eles), somos convidados a olhar com mais acuidade para o elemento mais vivo: o trabalho corporificado dos atores e atrizes, em diálogo com a corporeidade dos(as) espectadores(as). Para Jorge Dubatti, isso envolve uma presencialidade também do(a) crítico(a), que (nos termos de Deleuze), deve ser “requalificado” para “ser digno” do acontecimento, ou seja, não querer conhecer. Pontua Dubatti (apud

Romagnolli; Muniz, 2014, p.256): “Mas tudo isso baseado no reconhecimento de uma ignorância. A ignorância qual seria? O objeto se perde. [...] Tem-se que estar dentro do acontecimento”.

Sabemos que o fazer atoral carrega os impasses que circundam a produção de presença, em múltiplos modos de enunciação do ator e da atriz. São diversas as modalidades de convívio propostas pelos atores e atrizes em relação aos espectadores, que nos termos de Dubatti, produzem categorias “micropoéticas”, não cabendo em um só modelo integral, capaz de capturar as variações entre diferentes situações de acontecimento. Esse modelo, portanto, não pode sequer ser reduzido à palavra “corporeidade”... Na cena contemporânea, envolvida pelos paradigmas do pós-drama, o fator de atração do corpo não está em seu significado (“o que ele simboliza”), mas em sua qualidade de presença, em sua ação, determinada pelas variações de intensidades “em seus potenciais gestuais” (Lehmann apud Oliveira, 2009, p.5). A personagem dramática, no modelo tradicional, seria apenas uma das possibilidades de articulação da presença, e não mais a principal delas. Em seu lugar, reside a irradiação do corpo material, humano; uma presença viva, carnal, que tem a capacidade de evocar sua iminente transformação e desaparecimento, revestindo o vivo de um teor perigoso e enigmático.

A teorização sobre essa duplicidade do corpo cênico será mais bem alcançada, ainda reflete Oliveira (2009), por meio da análise situada, ou seja, do que se percebe na própria cena. A autora alerta para os deslocamentos teóricos necessários a esse tipo de “pensamento material” citando Arthur Danto, crítico de arte contemporânea que teorizou sobre a morte das “grande narrativas” (exatamente aquelas que subsidiaram o discurso da crítica teatral moderna). Em resumo:

Daí começa a surgir um pensamento sobre a possibilidade de fazermos um uso comum da habilidade com a qual reconhecemos uma obra de arte e o nosso modo de percepção do dia a dia, que geralmente se pode considerar um lugar no qual fazemos uso de nossos sentidos ordinários (Oliveira, 2009, p.6).

A contaminação entre arte/conceitos teóricos e vida/processos subjetivos na produção artística contemporânea indica que é da própria matéria que deve vir a análise dos fenômenos. Para a crítica atoral, que considera a dimensão estética da interpretação e concebe atores e atrizes como o centro do evento cênico e fator de adensamento do seu sistema sógnico, força organizadora dos demais elementos da cena, o procedimento seria semelhante. Nesse caso, a dimensão empírica é o evento, o próprio acontecimento. Vale, mais uma vez, a ressalva de Jorge Dubatti (apud Romagnolli; Muniz, 2014, p.257):

A grande pergunta que se deve fazer é o que eu posso conhecer de um convívio. O convívio é um objeto de estudo evanescente, absolutamente imprevisível. [...] Posso encontrar regras de regularidade, mas talvez o mais interessante não seja a regularidade, mas aquilo que o convívio muda.

A pergunta é provocativa: o que a presença cênica transforma na dimensão do acontecimento, implicando em modalidades diferentes de convívio?

11

AS PEDAGOGIAS ATORAIS NA LINHAGEM DOS MESTRES REFORMADORES DA ENCENAÇÃO DO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS DE CONTROLE E ESTRATÉGIAS DE NÃO SUJEIÇÃO

A longevidade das matrizes de interpretação modernas

Apesar de as propostas de Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold e Jacques Copeau estarem separadas de nós por quase um século, elas perduram e conformam um legado, definindo modelos culturais que ainda referenciamos, mesmo que para desenhar proposições desviantes dos seus princípios. Isso porque o que caracteriza as matrizes de interpretação “modernas” ainda nos desafia, mas merece revisões e atualizações.

Talvez o fato de serem resultantes de experiências práticas de artistas inspirados, cuja dedicação estendeu-se por vidas inteiras, sem limitação de esforços pessoais e artísticos para a melhor satisfação de suas inquietações criativas, garanta a longevidade dessas propostas. Ou ainda, a razão dessa permanência seja a natureza sistêmica de cada um desses modos de pensamento, que entrelaçam firmemente (e não sem confrontos) as dimensões da encenação, da atuação, da expectativa e da dramaturgia. A definição dessas linhagens como “culturas”, digamos, consegue demonstrar a sua constituição como complexos sistemas de concepções, que expressam e determinam valores e relações.

A discussão, entretanto, não opera em prol da conservação de princípios imutáveis, nem com a finalidade de sustentar o caráter

de “excelência” de experiências já reconhecidas da história do teatro. Esta análise também não pretende apresentar nenhuma “totalidade de conhecimento”, uma vez que entendemos que a constituição desses saberes e modos de operar dos atores e atrizes tem envolvido um conjunto complexo de fatores, dificilmente redutíveis a uma explanação muito sintética. Entre eles, figuram relações interpessoais e contextos histórico-sociais, aspirações e possibilidades de executá-las, assim como fluxos de contágio e intercâmbios (nas passagens entre diferentes geografias, tempos e culturas); tudo isso, aberto a inúmeros acasos, que relativizam qualquer análise.

O relevo dado aqui a alguns eventos e pressupostos, portanto, almeja apenas fazer aflorar os pensamentos sobre a arte atoral que embasam as pedagogias da atuação em voga no teatro, sem valorizar de modo utilitário os recursos delas derivados, porém buscando constituir eixos que favoreçam a discussão de suas diretrizes, uma vez que estas se mantêm como guias para a contínua revitalização dessas práticas.

Aventamos que a relação profunda que esses “mestres”, assim como os demais que compõem o cânone da encenação moderna (Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski e Eugenio Barba), constituíram entre seus projetos de teatro e as estruturas de trabalho (incluindo aspectos bastante específicos, tais como o tempo-duração das sessões, as atividades ou mesmo os espaços utilizados), os mecanismos de transmissão (e correção), os modelos de corpos e os tipos de coletividade forjados é o que garante sua plasticidade e, assim, tamanha persistência no tempo/espaço.

Sabemos, de início, que o traçado que aqui se desenha não será capaz de incluir todas as variantes de experiências de artistas de teatro e pedagogos, homens e mulheres, que desenvolveram de maneira profunda (e, de certo modo, errática) seus interesses sobre teatro e interpretação. Várias vozes foram convocadas e articuladas, a fim de abranger a especialidade dos campos de investigação que cada um deles e cada uma delas semeou. Também, consideramos que o questionamento do que seja o ator e a atriz, assim como dos nutrientes

que possibilitam a realização no tempo histórico dos projetos que nascem desta pergunta, antecede o surgimento do que se designou como “reforma da encenação”, no século XX. Na história do teatro euro-ocidental, concepções de teatro vêm norteando a definição dos papéis do ator e da atriz em cada época, assim como formalizando meios de convívio, que acabam por configurar relações de troca de conhecimentos.

Entretanto, é ao longo do século XX, em especial a partir dos anos 1920, que se localiza um conjunto de propostas que pretendem revisar os limites da cena e que se aliam à constituição de um(a) “novo(a) intérprete”, apto(a) a traduzir em seu corpo concepções de teatro transformadoras. São propostas que, embora singulares, articulam-se no impulso de confrontar modelos de teatralidade anteriores, a partir da visão de um encenador que, por entender suas práticas como inaugurais, necessita estabelecer caminhos formativos, ou seja, estratégias pedagógicas que, experimentadas em conjunto com seus atores e atrizes, deem sustentação ao novo.

A relação entre encenação e pedagogia que caracteriza este momento histórico guarda algumas outras características. A primeira delas, o fato de serem processos de ensino-aprendizado que recebem traçados formais, muitas vezes na invenção de cursos e escolas, mas avessos ao estilo de “aprender” teatro por meio da simples cópia de modelos. No lugar da cópia, que pretende a continuidade do modelo, tem-se a vocação experimental, voltada para a solução de problemas. Em segundo lugar, são processos de ensino-aprendizado que se dissemelham dos tipos de escolarização institucional, uma vez que se misturam à criação de espetáculos e aos eventos da vida ordinária, e ainda assim, buscam um caráter científico, que se observa na existência de um espaço mais ou menos controlado (a cena), onde hipóteses podem ser testadas na prática e, a partir disso, compartilhadas como descobertas.

Em terceiro lugar, são processos de ensino-aprendizado que dizem respeito aos homens e mulheres ali envolvidos e suas inter-relações. O campo da atuação e seus sujeitos adquirem destaque, mas estão relacionados ao fazer da direção, parceria que se traduz

na formulação conjugada das incumbências de ambos os ofícios – ator/atriz e encenador/encenadora. Tão forte é a intimidade entre os ofícios, que não raramente a mesma pessoa transitou pelas duas funções. Mas, quando não exercida pela mesma pessoa que atua em cena, a direção necessita da presença de outro(a) para a condução do processo de pedagogia que, assim, mostra-se mais sistêmica.

Além disso, esses processos concebem um tipo de expectativa ideal, ou seja, um sujeito da recepção projetado que, na maioria das experiências, é exercitado temporariamente por quem ocupa a posição da direção. Como são investigações que se dão em coletividade, é possível considerar que o grupo de criadores seja também um outro protoespectador. Há um “terceiro elemento”, portanto, que serve para contrabalançar a subjetividade inerente à prática criativa, acrescentando certa objetividade ao campo, explicitada na evidência do sim e do não “funcionou”, dada pelo olhar externo. O impulso de teorização, entendido na preocupação com a produção de descrições documentadas, amplia esse respeito à construção de algo passível de ser reanalisados e reproduzidos por “terceiros”.

Os problemas de interpretação que motivaram as experimentações e teorizações dos “mestres reformadores” da encenação derivaram de interesses sobre certos tipos de construção dramática, assim como da intensificação dos tensionamentos constituídos nos diálogos entre texto e cena e entre palavra e movimento. Ainda que a cena reivindique crescente autonomia por meio da ação criativa do(a) encenador(a), a mediação entre texto e cena é dada pelos atores e atrizes, que encarnam as intenções do(a) dramaturgo(a) e do(a) encenador(a). O reconhecimento desse valor da interpretação colaborou para que a autonomia conquistada pelo(a) encenador(a) fosse estendida também aos atores e atrizes, em momento historicamente posterior.

Outro elemento diferencial das pedagogias atorais emergentes no século XX concerne ao destino dos processos. A renovação do ofício depende da recusa em sustentar o sentido da palavra “oficiante”, considerada contaminada pelas convenções e técnicas dos teatros antigos. Também implica na noção de profissionalização dos atores e

atrizes, na perspectiva de aumento da qualificação técnica e da consciência crítica deles e delas sobre o fazer teatral. Inclui-se no ensejo de profissionalização uma passagem mais dinâmica entre o tempo/ espaço do treinamento, de formar-se, e o tempo/espaço do trabalho, quando as habilidades cultivadas já podem ser testadas. Some-se a isso o que a profissionalização envolve em termos de maiores perspectivas de autonomia econômica (aspecto excluído da atividade amadora), assim como de legitimação social. A profissionalização dos atores e atrizes é, desse modo, parte do projeto reformista, e válida nos limites das pretensões de cada projeto de cena, atrelando-se à preocupação de geração de uma “identidade da linguagem”, no bojo de cada cultura teatral.

Ainda merece ser destacada a presença de uma processualidade definível em termos das técnicas de corpo e voz adotadas, ao lado de inúmeras atividades, em continuidade temporal, que provoca acumulação e especialização das experiências. Os hábitos de trabalho são a materialização plena de um pensamento sobre o fazer teatral, resultando de consensos e negociações coletivas extensivas (e, por vezes, insolúveis), no exercício concreto da liberdade da linguagem. Não há como esquecer, ainda, a pressão exercida pelos modos de produção e os meios materiais disponíveis, que também determinam as práticas.

Decerto, não é apenas o sentido de reverência ao que é já notório e bem-sucedido (ainda que não se possa negar essa possibilidade) que estimula o uso continuado das descobertas dos mestres reformadores do século XX no campo da atuação, assim como o seu aprimoramento, frente aos novos desafios dos tempos de hoje. Arriscaria dizer que o fato de carregarem em seu bojo o cunho pedagógico dá às matrizes de interpretação uma maior capilaridade, pressuposta no ensejo de transmissão. Ademais, é no campo da pedagogia que podemos assumir as descontinuidades de uma proposta, sem que esse “saber perspectivo” perca em unidade: a promessa de ensino-aprendizado garante a centralidade da experiência e a intenção dialógica, ambos fatores de entropia. O exame dessas pedagogias, portanto, é revelador tanto da maneira como esses discursos foram

“submetidos ao controle”, quanto de suas linhas de fuga, ou seja, a potência de não sujeição às próprias condutas que estabeleceram.

O rei está nu!

O que não seria aceitável reproduzir acriticamente é a adoção quase total do pronome masculino para designar a autoria da importante missão de transformação da cena e do fazer atoral que testemunhamos a partir de 1920, e que continuamos a referendar (e, por vezes, reverenciar). A hegemonia masculina é evidente, se dermos carnalidade aos nomes que tanto repetimos aqui (assim como nas bibliografias e aulas de teatro). Este seria o quadro ilustrativo das grandes personalidades associadas às matrizes de interpretação modernas:

Constantin Stanislavski (1863-1938)	Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874-1940)	Bertold Brecht (1898-1956)
Jerzy Marian Grotowski (1933-1999)		Eugenio Barba (1936)

Cabe refletir que o privilégio dos homens no campo da interpretação não se dá em razão de uma suposta neutralidade da língua, que transparece nos textos sobre interpretação, mas por causa das hierarquias de gênero operantes na sociedade e replicadas na narrativa histórica. Fernanda Alt (2019) recorda que a produção da exclusão, em qualquer área, conta com a suposta neutralidade daqueles que ocupam o “centro”, e que provocam separações e arranjos políticos que determinam quais sujeitos devem permanecer como marginais.

Assim, se não falamos em mestras reformadoras da encenação e da pedagogia no século XX, é porque o processo histórico hegemônico tem propagado a existência e os feitos de homens fazedores de teatro, obscurecendo as presenças de mulheres que estiveram – tantas vezes – envolvidas radicalmente nas mesmas empreitas e descobertas.

No ensaio *Why have there been no great women artists?*, de 1971, Linda Nochlin (2016, p.8-9) denuncia esse apagamento:

Porém, na realidade, como todos sabemos, as coisas como estão e como estiveram, nas artes, bem como em centenas de outras áreas, são entediantes, opressivas e desestimulantes para todos aqueles que, como as mulheres, não tiveram a sorte de nascer brancos, preferencialmente classe média e acima de tudo homens. A culpa não está nos astros, em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento em que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais. Na verdade, o milagre é, dadas as esmagadoras chances contra as mulheres ou negros, que muitos destes ainda tenham conseguido alcançar absoluta excelência em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, a política e as artes.

Seguindo as orientações de Nochlin, a virada política desse desenho de coisas depende da transformação das instituições e, especialmente, da instituição educacional. Diante desta avaliação, em que não cabem escusas suficientes, entretanto, não deve pesar sobre as personalidades do passado a responsabilidade de resolução de um dilema que se tornou tão expressivo no momento presente. Cabe aos habitantes do hoje a desconstrução das hierarquias e, ato contínuo, o enfrentamento das divisões binárias que as legitimam e, com igual empenho, a construção de pontes entre margem e centro e, como indicam Cherríe Moraga e Gayatri Spivak (apud Alt, 2019), o atravessamento dessas posições.

De nossa parte, evidenciamos o compromisso com a desidentificação com as hierarquias que produzem os sujeitos, o que ganha potência na visibilização de algumas mulheres mestras, como sugere este contraquadro ilustrativo das grandes personalidades associadas às matrizes de interpretação modernas:

Maria Osipovna Knebel (1898-1985)	Irina Vsevolodovna Meyerhold (1905-1981)	Ruth Berlau (1906-1974)
Rena Mirecka (1934-2022)		Iben Nagel Rasmussen (1945) Julia Varley (1954)

Maria Knebel foi diretora, diretora-pedagoga, educadora e atriz. Esteve em contato com Mikhail Tchekhov, Constantin Stanislavski e Nemirovitch-Dantchenko, e sua atuação como professora – no desenvolvimento da análise ativa e do sistema de jogos improvisacionais – é reconhecida na continuidade criativa de seus alunos, entre eles, os diretores Anatoli Vassiliev e Yuri Alschitz. Irina Meyerhold, atriz e diretora teatral, filha do famoso encenador, é uma das colaboradoras de Meyerhold que operaram nas sombras, assim como fizeram Vera Komissarzhevskaya, Zinaida Raikh, Maria Babanova, Lyubov Popova, Varvara Stepanova, Ekaterina Munt, Valentina Verigina e Alexandra Smirnova (Aquilina, 2022). A evocação desses nomes, que soam tão distantes no tempo e espaço, permitiria um reexame das práticas que tornaram Meyerhold um dos fundadores da cena teatralismo contemporânea, mestre da plasticidade da cena e da atuação “de feira”, assim como dimensionar as forças contextuais que deram contorno às suas escolhas.

Ruth Berlau, atriz, dramaturga, fotógrafa e diretora, contribuiu para os escritos de Brecht e compartilhou a formulação e a preservação (na organização do arquivo Bertolt Brecht, em Berlim) das teorias do encenador alemão. Sua parceria com o Brecht ao longo do exílio garantiu, ainda que nas condições mais adversas, o caráter de criação coletiva que era fundamental para seu trabalho (Berlau; Bunge, 1987). Rena Mirecka é fundadora do Teatro Laboratório e esteve presente em todas as encenações capitaneadas por Grotowski, assim como nas pesquisas parateatrais. Suas anotações de ensaio, do período entre 1957 e 1970, permitem uma visão íntima dos processos junto ao encenador polonês e redistribuem a autoria de muitos dos treinamentos voltados aos atores e atrizes ali desenvolvidos, além de iluminarem o impacto dessas investigações na corporeidade e na consciência da equipe (Osiński, 2014). Mirecka especializa-se

nos exercícios plásticos, posteriormente tornando-se, assim como Ewa Benesz (outra ex-integrante do Teatro Laboratório), uma pedagoga do teatro que interliga o treinamento atoral às práticas de si (da arteterapia ao desenvolvimento pessoal). Iben Rasmussen, Julia Varley e Roberta Carreri são artistas-criadoras que experimentaram processos e elaboraram em seus corpos, junto ao Odin Teatret, os fundamentos da antropologia teatral, que Eugenio Barba sintetiza. Assim, “[...] exemplificam uma autonomia criativa das atrizes na gênese do espetáculo, num exemplo especialmente profícuo para a criação teatral contemporânea das mulheres” (Romano, 2013, p.98), além de disseminarem conhecimentos sobre o trabalho do corpo e da voz e a prática da partitura; a personagem como efeito condensado da tensão entre intérprete e espectador(a), e outros pressupostos que diferenciam e qualificam a pesquisa teatral do Odin Teatret.

Embora não se trate apenas de substituir a imagem que ocupa a centralidade, ao menos destacar a existência das mulheres que foram parceiras dos mestres da encenação no século passado pode incitar uma transformação gradual desta escolha de narrativa e, desse modo, favorecer atrizes, diretoras e pedagogas em ação hoje – tanto reconhecendo suas contribuições, quanto oferecendo a elas modelos em que possam espelhar-se. A permanência e a continuidade da obra efetuada historicamente pelas mestras aqui identificadas diversificam a rede de circulação de saberes e provocam outras vias da discussão sobre a criação atoral, considerando a experiência engendrada como significativa.

Se o privilégio masculino é algo que salta aos olhos, o mesmo poderia ser dito do protagonismo branco e eurocentrado que ainda se faz perceber na construção do discurso histórico sobre interpretação, ou do protagonismo das classes sociais mais abastadas. Isso, sem considerar os apagamentos motivados por sexualidade, cisgeneridade e assim por diante. Vale, diante disso, estudar ainda este outro contraquadro, que recorda mestras e mestres de práticas cênicas não hegemônicas, alargando o campo da interpretação para outras modalidades de performance, que ultrapassam os limites estabelecidos do texto dramático atuado em cena (Fernandes; Isaacson, 2016):

Lia de Itamaracá (1944)	Mestre Bule Bule (Antonio Ribeiro da Conceição) (1947)	Mestre Janja (Rosângela Costa Araújo) (1959)
----------------------------	--	--

Lia de Itamaracá (Maria Madalena Correia do Nascimento), compositora, cantora e dançarina, é mestra cirandeira da Praia de Jaguaribe, em Pernambuco, e preserva essa tradição popular da dança de roda e da festa coletiva. Mestre Bule-Bule (Antônio Ribeiro da Conceição) guarda e dá continuidade aos saberes da cultura popular, nas manifestações do samba sertanejo, do coco baiano, da cantiga de roda, da cantoria de viola e da literatura de cordel. Mestre Janja (Janja Araújo), capoeirista, historiadora e cientista social, não apenas ensina a capoeira angola, como pesquisa a participação das mulheres nas tradições de matriz afrodiaspórica e na cultura popular. A maestria desses expoentes, que representam um *corpus* amplo de fazedores e suas ciências, atualiza a relação entre as artes da cena e a cultura tradicional no Brasil, uma articulação que o ideário estético do teatro hegemônico, historicamente, busca apagar (Neves, 2018). Seus saberes, fundamentados nas formas de expressão do corpo e na sociabilidade do canto, do ritmo e da dança em coletivo, para além de serem caminhos de treinamento e de ampliação de imaginário para atores e atrizes, testemunham a estatura da contribuição para a cultura e para o teatro brasileiros das pessoas socialmente menos favorecidas, marcadamente influenciadas pelas heranças afrodiaspóricas e indígenas.

Ator carioca, morador da favela do Caju, ex-estudante da Unirio, na capital do Rio de Janeiro, e diretor do espetáculo *Arame farpado*, Phelipe Azevedo (2018, s.n.) tece uma crítica aos espaços de saber-poder hegemônicos tão contundente quanto a de Linda Nochlin:

[...] Historicamente o espaço acadêmico é um lugar que por muito tempo foi negado ao pobre. A presença do favelado e periférico dentro desse espaço ainda é uma resistência. Não é orgânica a sua presença na universidade. Como estar num lugar que não te acolhe e

não te quer lá? Como podemos existir nesse lugar? Como as histórias dos meus pares não desaparecerão?

A afirmativa de Azevedo, que poderia facilmente ser transferida da academia para outros espaços de construção de imaginários e de debate de ideias (supostamente democráticos), como o teatro, nos leva a propor este outro quadro ilustrativo dos mestres e mestras da interpretação:

Abdias do Nascimento (1914-2011)

O quadro acima se complementa, com igual mérito, com este outro:

Léa Garcia (1933-2023)	Mercedes Baptista (1921-2014)
------------------------	-------------------------------

Abdias do Nascimento é patrono do Teatro Experimental do Negro; ativista do movimento negro, articulador cultural, ator, dramaturgo e encenador, já teve seu trabalho discutido em outros ensaios deste livro. A despeito de sua importância, os estudos sobre teatro negro, feito pelas pessoas negras e como base de afirmação da identidade negra (Lima, 2010) seguem em posição marginal nos currículos das escolas de teatro e, por isso, permanece justificado nas novas gerações um discurso sobre a cena nacional que não se inspira na vida negra. Conforme destaca Evani Tavares Lima (2010), o prejuízo disso para o teatro é de ordem estética, mas também político-social e econômica.

São variados os aspectos que a trajetória do mestre Abdias do Nascimento propaga, como figura seminal do teatro negro brasileiro, merecedores de destaque em nossos estudos e práticas: a promoção da cidadania por meio do teatro; a coletividade e a interatividade como recursos estruturantes da cena; o elemento ritual como referencial; a fusão entre linguagens (do canto, da dança e do ritmo) e a reabilitação de poéticas marginalizadas; a recorrência ao mito para enfrentamento dos dilemas e limites do drama burguês; a ativação da corporeidade e dos conhecimentos corporificados; e a vinculação com os contextos locais. Isso tudo, e acima disso tudo, a partir da

diretiva “[...] pautada pelo espelhamento e pela autoidentificação, fornecendo instrumentos para que o indivíduo desperte-se (se for o caso) por si mesmo [...]” (Lima, 2020, p.249), conduzindo à valorização da pessoa negra, numa via de mão dupla constituída entre o ator e da atriz ao(a) espectador(a).

Léa Garcia e Mercedes Baptista são algumas das mulheres que fazem a contracena de gênero na história do TEN. A primeira, atriz de maior grandeza, ativista do movimento negro e liderança na luta da população afrodescendente, dirigiu o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), foi companheira de Ruth de Souza, Heloísa Hertã e Matilde Gomes no elenco do grupo. A discussão de sua obra artística pode favorecer o afroletramento (Nascimento, 2016) das teorias e práticas de atuação, dando o merecido protagonismo aos percursos e discursos das atrizes negras, representantes da experiência cultural afrocentrada subalternizada e do “[...] diálogo intertextual e intercultural entre formas de expressão africanas e ocidentais.” (Martins, 1995, p.53-54).

Mercedes Baptista, por sua vez, atuou no Teatro Experimental do Negro como bailarina, coreógrafa e instrutora de dança negra cênica. Sua presença no TEN a levou para a formação na escola de Katherine Dunham, experiência que contribuiu para seu investimento na criação do primeiro balé folclórico brasileiro (Silva Jr., 2007) e, em outros passos profissionais, ao questionamento daquilo que o corpo negro aporta para a noção de corpo na dança e no movimento cênico. Assim, colabora para contrapor as imagens negativas e hiperbólicas que circundavam (e ainda circundam) o corpo negro e a pessoa racializada nas performances culturais e artes nacionais, mas também para reforçar a “[...] produção de diferença através da prática artística [...]” (Costa, 2019, p.9), o que é fundamental para a criação da identidade negra no contexto racista e sexista brasileiro.

Assim como em outras manifestações culturais, a presença de mestres tradicionais e de mestres negros e negras transforma o entendimento da sociedade e da cultura teatral a respeito das aptidões intelectuais, criativas e morais ali validadas. Sua ausência, por outro lado, evidencia as cegueiras de raça e de classe compartilhadas

nas artes cênicas, que se associam à questão de gênero e expõem a herança racista e meritocrática que conforma a área (Fernandes, 2007). A contribuição das culturas afrodiaspóricas e dos saberes tradicionais populares, em suas práticas corporais, modelos de comunalidade, usos da expressividade e valorização do rito e do jogo, entre outros aspectos gerados pelo modo-pensamento afro-centrado e pelos saberes do território dos comuns (Federici, 2022) são exemplos de transgressão das opressões da colonialidade, que comprovam a efetividade do trânsito entre resistência e criação, ação artística e inventividade política.

A recolocação dessas mestras e desses mestre e a de suas perspectivas, que estavam deslocadas (Alt, 2019), também nos reposiciona diante do que vimos apresentando até aqui, relativizando importâncias. Emergem, assim, poéticas atorais que são contraposições ao canônico; formas subversivas produzidas no atrito com a tradição hegemônica do teatro euro-ocidental, ecoando outras tradições igualmente importantes para a sedimentação da consciência histórica coletiva, embora apagadas do imaginário dominante. Essas tradições subalternizadas se tornam mais visíveis quando descentramos o sujeito protagonista da cena (que se identifica como neutro, embora seja predominantemente masculino, branco, heterossexual e de classe privilegiada), assim como quando expandimos a noção de teatro, englobando outras teatralidades que saem do edifício teatral e, não raro, propõem relações diversas entre corpo e texto (com a valorização do cantar, dançar e batucar) e investem em interações mais dinâmicas com o(a) espectador(a). Uma nova trama se compõe, com múltiplas centralidades que nos oferecem maneiras diversas de pensar e praticar as matrizes de interpretação sem a pretensão de universalizar seus saberes e valores.

Para experimentar uma hipótese ou uma solução provável para um impasse de uma cena, é de hábito ensaiá-la. É ensaiando que oferecemos materialidade a uma intuição ou a uma imagem que borbulha na mente criativa. Este décimo primeiro ensaio se encerra com a abertura às iniciativas insurgentes de atores e atrizes movidos para lapidarem suas aspirações e estrearem uma nova temporada.

REFERÊNCIAS

- ABENSOUR, G. Vsevolod Meyerhold ou a invenção da encenação. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ABREU, K. Crítica teatral: da organicidade à deriva. *Teatro Jornal – Leituras de Cena*, [s.l.], 17 maio 2016. Disponível em: <https://teatrojornal.com.br/2016/05/critica-teatral-da-organicidade-a-deriva/>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. *Notas de Literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003, p.15-45.
- ALMEIDA, V. de. *O teatro como extensão universitária em Santa Catarina*. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina.
- ALT, F. Da margem ao centro: deslocamentos do sujeito no feminismo. *Ekstasis – Revista de Hermenêutica e Filosofia*, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.36-50, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/download/48370/33635>. Acesso em: 8 set. 2022.
- ANTUNES FILHO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18335/antunes-filho>. Acesso em: 11 set. 2018.
- AQUILINA, S. Meyerhold's female collaborators. Scholarly Works. In: AQUILINA, S. (Ed.). *The Routledge Companion to Vsevolod Meyerhold*. London: Taylor & Francis, 2022. p.147-59. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/105192>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando*: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, comentários e índice de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores)
- ASLAN, O. *O ator no século XX*. Trad. Raquel Fuser, Fausto Fuser e Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- AUTANT-MATHIEU, M.-C. K. *Stanislavski: la ligne des actions physiques*. Répétitions et exercices. Montpellier: L'Entretemps Éditions, 2007.
- AZEVEDO, E. R. Jorge Andrade, uma polêmica. *Pitágoras 500*, Campinas, v.3, p.3-15, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634761>. Acesso em: 4 set. 2024.
- AZEVEDO, P. Arame farpado: deu caô na federal. *Questão de Crítica – Revista Eletrônica de Críticas e Estudos Teatrais*, Rio de Janeiro, 24 mar. 2018. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2018/03/aramefarpado/>. Acesso em: 8 set. 2022.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator*. São Paulo; Campinas: Hucitec; Editora da Unicamp, 1995.
- BENEDETTI, J. *Stanislávski – Uma introdução*. Tradução de Laédio José Martins. Taylor and Francis e-Library, 2005. Disponível em: 84theater.com/main/download/18/. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BERLAU, R.; BUNGE, H. (Ed.). *Living for Brecht: The Memoirs of Ruth Berlau*. Transl. by Geoffrey Skelton. New York: Fromm International Publishing Corporation, 1987.
- BEZERRA, A. P. Verdade na cena, verdade na vida: Boal e Stanislavski. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v.5, n.2, p.413-430, maio-ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602015000200413&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2022.
- BHARUCHA, R. Viajando através do interculturalismo: do pós-colonial ao presente global. *ouvirOUver*, Uberlândia, v.13, n.1, p.12-23, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37801>. Acesso em: 11 set. 2022.
- BISIAUX, L. Deslocamento epistêmico e estético do teatro decolonial. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v.8, n.4, p.644-664, out-dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbep/2018nahead/pt_2237-2660-rbep-2237-266078793.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.
- BOAL, A. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BOAL, A. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

- BOAL, A. Um discípulo de Stanislavski. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 6 set. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs06099807.htm>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BOAL, J. Presenças do Teatro de Arena no Teatro do Oprimido. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v.18, n.30, p.173-196, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/9755/7572>. Acesso em: 23 Ago. 2022.
- BRANDÃO, T. Os grandes astros. In: FARIA, J. R. (Org.). *História do teatro brasileiro: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva; Edições SescSP, 2012. p.455-479.
- BUKANOVA, N. At Stanislavsky's Opera Studio. Sergei Lemeshev Blogspot, 2012. Disponível em: <http://sergeilemeshev.blogspot.com/2012/04/at-stanislavskys-studio-as-with.html>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BUKANOVA, N. Sergei Lemeshev: his life and voice. Sergei Lemeshev Blogspot, 2012. Disponível em: <http://sergeilemeshev.blogspot.com/2012/04/at-stanislavskys-studio-as-with.html>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BULIK, L. A comunicação intercultural e o signo estético de uma utopia. *Intercom – Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, v.XVIII, n.2, p.68-82, jul.-dez. 1995. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/download/1258/1211/2791>. Acesso em: 11 set. 2022.
- BUNGE, M. Racionalismo e empirismo, ceticismo e cientificismo: alternativas ou complementos? *Universo Racionalista*, online, 4 out. 2015. Disponível em: <https://universoracionalista.org/racionalismo-e-empirismo-ceticismo-e-cientificismo-alternativas-ou-complementos/>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BUSONI, A. Dalcroze Eurhythmics and the Theatre. Michigan State University. Disponível em: <https://www.rodni.ch/busoni/adriano/dalthea1.html>. Acesso em: 4 set. 2022.
- CARNICKE, S. M. Emotional expressivity in motion picture capture technology. In: STERNAGEL, J.; LEVITT, D.; MERSCH, D. (Eds.). *Acting and performance in moving image culture: bodies, screens, renderings*. New Brunswick; London: Transaction Publishers, 2012. Disponível em: <http://www.sharoncarnicke.com/wp-content/uploads/2016/12/NEWCarnicke-Gollum-PublicationWITHCOVER.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CARVALHO, S. de. Sobre Anatol Rosenfeld (palestra de 2007). *Dramaturgia Dialética – Escritos de Trabalho de Sérgio de Carvalho*, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://sergiodecarvalho.com/2020/04/03/sobre-anatol-rosenfeld-palestra-de-2007/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CARVALHO, E. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.

- CAVALIERE, A. Meyerhold e o Performa Teatro: um projeto estético para a contemporaneidade. *RUS – Revista de Literatura e Cultura Russa*, São Paulo, v.13, n.21, p.66-86, abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rus/article/download/195402/181368/551713>. Acesso em: 11 set. 2022.
- CAVALIERE, A. O teatro simbolista russo: entre criação e crítica. In: CONGRESSO DA ABRACE, 5, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. p.1-5. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/1599.html>. Acesso em: 8 set. 2022.
- CHAVES, Y. C. Meyerhold e a “Memória loci”: uma poética da visualização do corpo que pensa. *Sala Preta*, São Paulo, 9, p.171-181, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57400>. Acesso em: 8 set. 2022.
- COELHO, T. *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos)
- COLLAÇO, V.; GODOIS, I. Vieux-Colombier: uma luz para o Teatro Brasileiro. *DAPesquisa*, Florianópolis, v.3, n.5, p.1000-1009, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15655>. Acesso em: 4 set. 2022.
- CONCÍLIO, V. Perseguindo o mestre: o legado de Stanislavski abordado pelo GITIS – Academia Russa de Arte Teatral. *Ilinx – Revista do Lume*, Campinas, v.1, n.1, p.139-149, 2012. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/233>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- COPEAU, J. *Apelos*. Trad. José Ronaldo Faleiro. São Paulo: Perspectiva, 2013a.
- COPEAU, J. Uma tentativa de renovação dramática. In: COPEAU, J. *Apelos*. Trad. José Roberto Faleiro. São Paulo: Perspectiva, 2013b. p.1-15.
- COPEAU, J. Un Essai de rénovation dramatique. Le Théâtre de Vieux Colombier [Uma tentativa de renovação dramática. O teatro do velho Pombal]. In: MUNIZ, R. Para além da renovação de Jacques Copeau: uma nova forma de pensar o treinamento do ator a partir do trabalho de palhaço. p.51-65, 2013c. Disponível em: <https://claudiolente.wordpress.com/2014/11/12/para-alem-da-renovacao-de-jacques-copeau-uma-nova-forma-de-pensar-o-treinamento-do-ator-a-partir-do-trabalho-de-palhaco/>. Acesso em: 6 out. 2018.
- COPEAU, J. L'improvisation [A improvisação]. In: *Registres, III. Les Registres du Vieux-Colombier, I* [Registros III. Os registros do velho Pombal]. Paris: Gallimard, 1979. p.323-363. (Coll. Pratique du Théâtre [Col. Prática do Teatro]). Disponível em: <https://claudiolente.wordpress.com>.

- com/2014/11/12/para-alem-da-renovacao-de-jacques-copeau-uma-nova-forma-de-pensar-o-treinamento-do-ator-a-partir-do-trabalho-de-palhaco/. Acesso em: 4 set. 2022.
- CORNAGO, Ó. Actuar “de verdad”. La confesión como estrategia escénica. *Archivo Artea*, Madri, p.1-16, s.d. Disponível em: <http://archivoarteauclm.es/wp-content/uploads/2019/04/Oscar-Cornago-La-confesion-como-estrategia-escenica-1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.
- COSTA, E. V. da. A dança negra de Mercedes Baptista – corporeidades afrodiáspóricas em diálogo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIAS & PARCERIAS, 2, 2019, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2019. p.1-12. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1563126409_ARQUIVO_4c977e804cf0a59863e14ba6455efb28.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- COSTA, I. C. Stanislavski na cena americana. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.16, n.46, p.105-112, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000300008. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CRUCIANI, F. Aprendizagem. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral*. Trad. Patricia Furtado de Mendonça, São Paulo: Realizações Editora, 2012. p.34-38.
- CRUCIANI, F. *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*. Roma: E&A Editori Associati, 1995.
- D'AGOSTINI, N. *O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- D'ANGELO, B. O simbolismo russo, uma poética do desencontro. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/node/33>. Acesso em: 8 set. 2022.
- DÉCIO DE ALMEIDA PRADO. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3751/decio-de-almeida-prado>>. Acesso em: 24 de ago. 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañón Guimarães, Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 5.ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

- DONAHUE, T. J. Jacques Copeau's friends and disciples: the Théâtre Du Vieux-Colombier in New York City 1917-1919. New York: Peter Lang, 2008.
- DORT, B. A grande aventura do ator, segundo Stanislavski. In: DORT, B. *O teatro e sua realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- DUBATTI, J. (Coord.). *Mundos teatrales y pluralismo: micropoéticas V*. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2011.
- EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 11 set 2022.
- ESCOLA DE ARTE DRAMÁTICA (EAD). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao444355/escola-de-arte-dramatica-ead>. Acesso em: 23 de ago. 2018.
- EVANS, M. *Jacques Copeau*. London; New York: Routledge, 2006. (Col. Routledge Performance Practitioners)
- FALEIRO, J. R. Os muitos apelos de Jacques Copeau. In: COPEAU, J. *Apelos*. São Paulo: Perspectiva, 2013. p.I- XXII.
- FEDERICI, S. *Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns*. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2022.
- FÉRAL, J. A escola: um obstáculo necessário. *ouvirOUver*, Uberlândia v.6, n.1, jan.-jun. p.168-179, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/9158>. Acesso em: 8 set. 2022.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global Editora, 2007.
- FERNANDES, S.; ISAACSSON, M. Os campos expandidos. *Art Research Journal – Revista de Pesquisa em Arte*, São Paulo, v. 3, n.1, p.i-ix, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002765352.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.
- FISCHER, K. A. *Sempre fica um pouco de perfume: reverberações do Butoh no processo criativo de DNA de DAN*. Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina.
- FLAMINIO BOLLINI. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349647/flaminio-bollini>. Acesso em: 9 set. 2018.
- FLEMING, C. *A genealogy of the embodied theatre practices of Suzanne Bing and Michael Chekhov: the use of play in actor training*. Leicester, 2013.

- PhD Thesis – Faculty of Humanities Department of Performing Arts, Montfort University. Disponível em: <https://www.dora.dmu.ac.uk/bitstream/handle/2086/9608/Cassandra%20Fleming%20PhD%20Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 set. 2022.
- FOLEY, H. Modern performance and adaptation for Greek tragedy. *Transactions of the American Philological Association* (1974-2014), v.129, pp. 1-12, 1998.
- FONSECA E SILVA, K. Por uma pedagogia dramática do corpo: jogo e encenação. In: CONGRESSO DA ABRACE, 5, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. p.1-4. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/1411.html>. Acesso em: 11 set. 2022.
- FONTANA, F. S. *O teatro do estudante do Brasil de Paschoal Carlos Magno*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREITAS, P. L. de. *Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- FREIXE, G. A improvisação e o jogo com máscara na formação do ator. *Revista Cena*, Porto Alegre, n.23, p.184-193, set.-dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 4 set. 2022.
- GARVEY, M. M. Jacques Copeau, Maria Montessori and a physical theatre of Aristotelian embodiment. Notre Dame, 2014. Dissertation (Doctoral in Philosophy) – University of Notre Dame. Disponível em: <https://curate.nd.edu/show/5t34sj15833>. Acesso em: 20 out. 2018.
- GASPARI, É. *A ditadura acabada*. v.5, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.
- GIL, J. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GILBERT, H.; TOMPKINS, J. (Eds.). *Post-colonial drama: theory, practice, politics*. London; New York: Routledge, 2002.
- GOUVÊA, R. Mesa de debates “Poéticas Atorais”, São Paulo, Instituto de Artes da Unesp, 2016. Material não publicado.
- GRANDOLPHO, M. Nikolai Demidov: o teatro russo redescoberto. *Caderno de Registro Macu*, São Paulo, n.12, p.46-51, 2017. Disponível em:

- <https://docplayer.com.br/135709905-Nikolai-demidov-o-teatro-russo-redescoberto.html>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- GREINER, C. A diáspora do corpo em crise do teatro japonês aos novos processos de comunicação do ator contemporâneo. *Sala Preta*, São Paulo, n.2, p.103-116, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57082/60070>. Acesso em: 11 set. 2022.
- GROTOWSKI, J. Cadernos. In: WORKCENTER OF JERZY GROTOWSKI AND THOMAS RICHARDS. São Paulo: Sesc Anchieta, 1996.
- GUINSBURG, J. *Da cena em cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001a.
- GUINSBURG, J. *Stanislavski, Meyerhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- GUSMÃO, H. Sobre Stanislavski. Precisão histórica, circulação e mobilidade das proposições do encenador russo. *Questão de Crítica*, Rio de Janeiro, v.VIII, n.65, p.163-183, ago. 2015. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/wp-content/uploads/2015/09/HENRIQUE-GUSM%C3%83O-Quest%C3%A3o-de-Cr%C3%ADtica-Vol-VIII-n65-agosto-de-2015.pdf>. Acesso em 28 ago. 2022.
- HARTMANN, L. Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance. *Educação*, Santa Maria, v.39, n.3, p.515-528, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231118833.pdf>. Acesso em: 11 set 2022.
- HOHLFELDT, A. *Pelas veredas da literatura brasileira*. Porto Alegre: IEL, EdUPUCRS, 1994.
- ICLE, G. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 11 set. 2022.
- JOHANSSON, F. A presença do passado em Jacques Lecoq. In: CONGRESSO DA ABRACE, 7, 2012, Porto Alegre. *Anais...* v.13, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Felicia%20Johansson-%20A%20Presenca%20do%20Passado.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.
- JOHANSSON, I. Ruth Berlau and the Workers' Theater. *Lulu-journal*, [s.l.], n.8, jan. 2021. Disponível em: <https://www.luleabiennial.se/en/journalen/nr-8/ruth-berlau-and-the-workers-theater>. Acesso em: 8 set. 2022.
- KEEFE, J.; MURRAY, S. (Eds.). *Physical theatres: a critical reader*. Abingdon: Routledge, 2007.
- KNEBEL, M. O. *El último Stanislavsky*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1996.
- KNEBEL, M. O. *La palabra en la creación actoral*. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.

- KOUDELA, I. A nova proposta de ensino de teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v.2, p.233-239, nov. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- KUBIK, M. *Biomecânica – compreendendo o método de treinamento do ator de Meyerhold*. Trad. Danilo S. Pinho e Rafaelle Diógenes. Ceará: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2010. p.1-11. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/9412273/BIO MEC%C3%82NICA_COMPREENDENDO_O_M%C3%89TODO_DE_TREINAMENTO_DO_ATOM_DE_MEYERHOLD_Marianne_Kubik_Tradu%C3%A7%C3%A3o_Danilo_Pinho_e_Rafaelle_Di%C3%B3genes. Acesso em: 5 dez. 2024.
- KUSNET, E. *Ator e método*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- KUSNET, E. O mestre. *Veja*, São Paulo, 14 maio 1975.
- LAQUEUR, T. W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera. Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEACH, R. *Vsevolod Meyerhold*. UK: Cambridge University Press, 1989. (Directors in Perspective)
- LEITE, R. M. Décio de Almeida Prado: o centenário de um pensador do teatro brasileiro. Isso Compensa, s.d. Disponível em: <http://issocompensa.com/teatro/decio-de-almeida-prado>. Acesso em: 4 set. 2022.
- LIMA, M. A. de. Celebrando o centenário de Eugênio Kusnet. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, Caderno 2, p.D4, 26 dez. 1998.
- MACHADO, J. F. Tradição popular em cena no contexto do teatro do real. In: CONGRESSO ABRACE, 11, 2021, [s.l.]. *Anais...* Online, 2021, p.1-9. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/5328/4928>. Acesso em: 11 set. 2022.
- MAGNAT, V. Devising Utopia, or Asking for the Moon. *Theatre Topics*, v.15, n.1, p.73-86, 2005. Disponível em: <https://people.ok.ubc.ca/creative/VirginieM/Devising%20article%20by%20Virginie%20Magnat.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.
- MAGNAT, V. Devising Utopia, or Asking for the Moon. *Theatre Topics*, Baltimore, v.15. n.1, p.73-86, 2005. 46, 2005. Disponível em: <https://people.ok.ubc.ca/creative/VirginieM/Devising%20article%20by%20Virginie%20Magnat.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.
- MAGNO, P. C. A rainha morta no Ginástico. *Dionysos*, ano XXIV, n.22, p.69-75, dez.1975.

- MALLMAN, F. A cidade sem crítica – Sobre teatro e impermanência em Curitiba. *Questão de Crítica*, Rio de Janeiro, v.IX, n.68, out.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2016/11/a-cidade-sem-critica/#more-6112>. Acesso em: 8 set. 2022.
- MARCELLO, F. de A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.1, p.199-214, jan.-jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25426/14752>. Acesso em: 8 set. 2022.
- MARTINS, A. M. Os fundamentos filosóficos da crítica teatral de Machado de Assis. *Machado de Assis em Linha*, São Paulo, v.12, n.26, p.47-61, abril 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mael/a/xZF7nNTJYbGJbnpLBksHnvR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.
- MARTINS, L. M. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva; 1995.
- MATE, A. O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos estéticos sociais). *Baleia na Rede – Estudos em Arte e Sociedade*, Marília, v.1, n.9, p.178-194, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/2841>. Acesso em: 6 set. 2022.
- MAUCH, M.; FERNANDES, A.; CAMARGO, R. C. de. O Rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: traduções, traições, omissões e opções. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, n.3 set.-out.-nov.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/276>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- MELO, G. Testemunho. *Revista Dionysos – Estudos Teatrais*, Rio de Janeiro, ano XIV, n.22, p.35-39, dez. 1975.
- MENDES, O. *Bendito maldito – Uma biografia de Plínio Marcos*. São Paulo: Editora Leya, 2009.
- MENEZES, M. E. de. O teatro sagrado de Antunes. *O Estado de S.Paulo*, 5 out. 2010. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,o-teatro-sagrado-de-antunes-imp-,620364>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- MEYERHOLD, V. *Do teatro*. Trad. Diego Moschkovich. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- MEYERHOLD, V. *O teatro de Meyerhold*. Tradução, apresentação e organização de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- MICELI, S. Gênero, classe, afetividade e projeto criativo na vanguarda sul-americana (Ricardo Guiraldes/Adelina del Carril x Tarsila do Amaral/Oswald de Andrade). *Sin fronteras. Encuentros de mujeres y hombres entre América y Europa*, Madri, Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008.

- p.91-109. Disponível em: https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00000994. Acesso em: 4 set. 2022.
- MICHALSKI, Y. O declínio da crítica na imprensa brasileira. *Cadernos de Teatro*, Rio de Janeiro, n.100-101, p.10-13, jan.-jun. 1984. Disponível em: <http://otablado2.hospedagemdesites.ws/media/cadernos/arquivos/CadernosTeatro100b.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.
- MICROTEATRO. Nikolaj G. Kostov. Centro Internazionale Studi di Bio-meccanica Teatrale. Disponível em: <http://www.microteatro.it/public/cisbit/en/con-tent/NikolajGKustoven.asp>. Acesso em: 8 set. 2022.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.32, n.94, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2022.
- MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MIRANDA, M. B. de. *Playful training: towards capoeira in the physical training of actors*. Melbourne, 2003. Tese (Doutorado em Filosofia, Teatro e Drama) – School of Communication, Arts and Critical Enquiry, Faculty of Humanities and Social Sciences, La Trobe University.
- MORAES, R. N. de. A descentralização do Arena e sua resistência. *ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 6, 2010, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24471.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.
- MOSCHKOVICH, D. O último estúdio de Stanislávski: uma abordagem histórica. *Sala Preta*, São Paulo, v.19, n.1, p.229-259, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/156238/155666>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- MOSTAÇO, E. Cena e ficção na *Poética* de Aristóteles: o caráter. *ArtCultura*, Uberlândia, v.22, n.40, p.277-288, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/artc-v22-n40-2020-56980>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- MUNIZ, R. Para além da renovação de Jacques Copeau: uma nova forma de pensar o treinamento do ator a partir do trabalho de palhaço. *DAPesquisa*, Florianópolis, v.8, n.10, p.51-65, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/download/8077/5590/24763>. Acesso em: 4 set. 2022.
- NASCIMENTO JR. A. F. Fragmentos da construção histórica do pensamento neoempirista. *Revista Ciência & Educação*, v.5, n.1, p.37-54, 1998.

- Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n1/a05v5n1.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.
- NASCIMENTO, A. do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.18, n.50, p.209-224, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2022.
- NASCIMENTO, E. Afroletramento docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 5, 2010, Campinas, *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010. p.1-10 https://alb.org.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.
- NECKEL, I. *Atitude extrema e salto: a prática laboratorial de K. Stanislávski no Estúdio de Ópera Bolshói*. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.
- NEÍIA, V. H. O folclore e a escrita da História: a cultura popular como fonte. *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v.25, n.1, p.203-226, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/download/8648158/16645/30951>. Acesso em: 11 set. 2022.
- NEVES, L. de O. O teatro brasileiro e a cultura popular. IX CONGRESSO ABRACE, 9, 2016, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. p.2515-2537. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/1733.html>. Acesso em: 8 set. 2022.
- NOBRE, M. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- NOCHLIN, L. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* 2.ed. Trad. Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016.
- OLIVEIRA, D. de. Pensamento material: o treinamento como linguagem. *Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas – Processos Formativos e Atuação Cênica*, Rio de Janeiro, p.1- 10, 30 jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/717/659>. Acesso em: 8 set. 2022.
- OLIVEIRA, J. V. G. Estética em Aristóteles. *Phoënix*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.91-113, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/33024>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- OLIVEIRA, M. R. D. de. A palavra poética no ter-lugar da língua: estética, ética e política. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.11, n.3, p.120-131, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457322337>. Acesso em: 12 jul. 2022.

- ORTEGAY GASSET, J. *Meditações do Quixote*. Trad. Gilberto Kujawski. São Paulo: Livro Ibero-Americano, 1967.
- OSIŃSKI, Z. The Notebooks of Rena Mirecka. *Mime Journal – Grotowski and His Legacy in Poland*, v.25, art. 3, p.15-46, 2014. Disponível em: <https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=mimejournal>. Acesso em: 8 set. 2022.
- PAIXÃO, C. D. A. Trabalho cultural e político na década de 1970: a experiência do Teatro União e Olho Vivo. In: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4, 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008. p.1-15. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2008/14447.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PATRIOTA, R. A escrita do teatro no Brasil: questões temáticas e aspectos metodológicos. *Revista História*, Franca, v.24, n.2, p.79-110, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v24n2/a04v24n2.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- PATRIOTA, R. *História e teatro: discussões para o tempo presente*. São Paulo: Edições Verona, 2013.
- PAVIS, P. O ator. In: PAVIS, P. *A análise dos espetáculos*. Trad. Sérgio Sálvia Coelho, São Paulo: Perspectiva, 2003. p.49-120.
- PEIXOTO, F. (Org.). *Revista Dionysos – Especial: Teatro Oficina*, Rio de Janeiro, n.26, jan. 1982.
- PEIXOTO, F. (Org.). *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.
- PELLEJERO, E. Entre dispositivos e agenciamentos: o duplo Deleuziano de Foucault. Trad. Susana Guerra. *Revista Margens*, João Pessoa, p.11-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2807/2939>. Acesso em: 8 set. 2022.
- PIACENTINI, N. L. *Eugenio Kusnet: do ator ao professor*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PICON-VALLIN, B. A obra incontornável de Meyerhold: acerca do simpósio Meyerhold Anno 2000. Hal Open Science. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00667899>. Acesso em: 8 set. 2022.
- PICON-VALLIN, B. A obra incontornável de Vsevolod Meyerhold: acerca do simpósio Meyerholdiano do ano 2000. In: CAVALIERI, A.; VÁSSINA, E. (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.
- PICON-VALLIN, B. *Meierhold*. Trad. Fátima Saadi, Isa Kopelman et al. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- PICON-VALLIN, B. *A arte do teatro: entre a tradição e a vanguarda*: Meyerhold e a cena contemporânea. Organização de Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto; Letra e Imagem, 2006.
- PONTES, H. Louis Jouvét e Henriette Morineau. COLÓQUIO INTERNACIONAL FRANÇA-BRASIL, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2009. p.1-25. Disponível em: <https://riodejaneiro.consulfrance.org/IMG/pdf/PONTES-Coloquio2009.pdf%3F1539/6565cb08e5103e053bfd424a17575f5887c92de5+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 4 set. 2022.
- PONTES, H. Louis Jouvét e o nascimento da crítica e do teatro brasileiro moderno. In: XXIV ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2000. p.1-22.
- PRADO JR., C. *Dialética do conhecimento*. São Paulo: Brasiliense, 1963.
- PRADO, D. de A. *Apresentação do teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PRADO, D. de A. *João Caetano*: o ator, o empresário, o repertório. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PRADO, D. de A. *Carta a uma jovem atriz*. Instituto Moreira Salles, s.d. Disponível em: <https://correio.ims.com.br/carta/carta-uma-jovem-atriz/>. Acesso em: 8 set. 2022.
- PRADO, D. Ziembinski. *O Estado de S. Paulo*. 1 nov. 1951, p.7.
- PRISZKULNIK, E. *Ensaio de um percurso*: estudos e pesquisas de teatro. Organização e notas de J. Guinsburg e Luiz Henrique Soares. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PUPO, M. L. de S. B. Sinais de teatro-escola. *Humanidades – Edição Especial – Teatro Pós-Dramático*, Brasília, n.52, p.109-115, nov. 2006.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto, São Paulo: Editora 34, 2012.
- RIBEIRO, P. C. A. Teoria e prática no Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena. *Revista Aspas*, São Paulo, n.1, p. 140-149, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/viewFile/62858/65635>. Acesso em: 5 set. 2022.
- RIECHE, E. *Yara Amaral, uma operária do teatro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2017. (Coleção Aplauso)
- RIECHEL, J.; SOLER, N. Jacques Copeau e sua influência na EAD e no moderno teatro brasileiro. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 5, n. 7, p.92-102, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14077/9163>. Acesso em: 04 set. 2022.

- RODRIGUES, É. S. A construção do projeto artístico-pedagógico do teatro de grupo. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18, 2008, Florianópolis. Arquivos... Florianópolis: Udesc, 2008. p.1-9. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/047_Andre_Carreira.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.
- RODRIGUES, É. S. Álvaro Moreyra e Renato Viana, precursores das ideias de Jacques Copeau no Brasil. *ArtCultura*, Uberlândia, v.16, n.29, p.19-30, jul.-dez. 2014.
- ROMAGNOLLI, L. E.; MUNIZ, M. de L. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti. *Urdimento*, Florianópolis, v.2, no.23, p.251-261, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102232014251/4049>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- ROMANO, L. R. V. Por uma teoria da atuação. *PesquisAtoR – Revista do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator*, São Paulo, n.2, maio-out. 2013, p.1-15. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pesquisator/article/view/52350/59520>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- ROMANO, L. R. V. *De quem é esse corpo?* A performatividade do gênero feminino no teatro contemporâneo – cruzamentos entre processos criativos das mulheres, cena e gênero. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- ROMANO, L. R. V. A sociologia experimental do fazer atoral: transversais entre teatro, cinema e sociedade. In: CONGRESSO DA ABRACE, 9, 2016, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, p.4273-4281, 2016. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1840>. Acesso em: 11 set. 2022.
- ROMANO, L. R. V. Por uma teoria da atuação. *Revista PesquisAtoR – Revista do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator*, São Paulo, n.2, maio 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pesquisator/article/view/52350>. Acesso em: 5 set. 2022.
- ROMANO, L. R. V. Os grupos de teatro enquanto laboratórios de interpretação: atuar e algo mais. In: MATE, A. et al. (Org.). *Teatro de grupo na cidade de São Paulo e na grande São Paulo*: criações coletivas, sentidos e manifestações em processo de lutas e travessias. São Paulo: Lucias, 2020. p.34-35.
- ROSENFELD, A. O fenômeno teatral. In: ROSENFELD, A. *Texto/contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 1996. p.21-44.
- ROSENFELD, A. *O mito e o herói no moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1996b.
- ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

- ROSENFELD, A. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- RUFFINI, F. *L'attore che vola: boxe, acrobazia, scienza della scena*. Roma: Bulzoni Editore, 2010.
- RUMIANTSEV, P.; STANISLAVSKI, C. *Stanislavski on Opera*. New York, London: Routledge, 1998.
- SÁ, N. de. “Ator e método” lembra 100 anos de Kusnet. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 fev. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq18029905.htm>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- SAID, M. Teatro de Arena de São Paulo: reflexões sobre política, arte e formação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.31, n.61, p.539-588, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/31534/21333>. Acesso em: 8 set. 2022.
- SANTORO, F. Sobre a estética de Aristóteles. *Viso – Cadernos de Estética Aplicada*, Rio de Janeiro, v.I, n.2, maio-ago. 2007, p.1-13. Disponível em: http://revistaviso.com.br/pdf/Viso_2_FernandoSantoro.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.
- SANTOS, C. D. dos; MACIEL, P. M. C. O crítico e a função da crítica diante da cena contemporânea. *Revista Cena*, Porto Alegre, n.28, p.53-68, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/92106/53530>. Acesso em 10 set. 2022.
- SANTOS, J. C. dos. *Lições dramáticas*. Rio de Janeiro: INL, 1956.
- SANTOS, M. T. L. *Na cena do Dr. Dapertutto: poética e pedagogia de V. Meyerhold*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- SANTOS, M. T. L. Meyerhold – O encenador pedagogo. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo.
- SCANDOLARA, C. *Os estúdios do Teatro de Arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral no século XX*. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.
- SCHECHNER, R. A reply to Rustom Bharucha. *Asian Theatre Journal*, Honolulu, v.1, n.2, p.245-253, outono 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1124574>. Acesso em: 11 set. 2022.
- SCHENKER, D. O palco como travessia – Conversa com Antunes Filho. *Questão de Crítica – Revista Eletrônica de Críticas e Estudos Teatrais*, 10 jun. 2008. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2008/06/o-palco-como-travessia/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- SCHINO, M. *Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa*. Trad. Anita K. Guimarães e Maria Clara Cescato, São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SHERIDAN, A. *André Gide: a life in the present*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

- SILVA JR., P. M. da. *Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- SILVA, A. O crítico que avisava toda a gente. *Jornal da Unicamp*, Campinas, n. 563, p.6-7, 3-9 jun. 2013. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_563_pagina_06e07.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.
- SILVA, A. S. da (Org.) *J. Guinsburg – Diálogos sobre teatro*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SILVA, A. S. *Uma oficina de atores: a Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita*. São Paulo: Edusp, 1989.
- SILVA, C. A. *Vozes, música, ação: Dalcroze em cena. Conexões entre rítmica e encenação*. São Paulo, 2008. 138 f. (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-21052009-112923/pt-br.php>. Acesso em: 4 set. 2022.
- SILVA, D. C. e. O que é crítica, afinal? *Digestivo Cultural*, 23 ago. 2007. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1601&titulo=O_que_e_critica,_afinal?. Acesso em: 5 dez. 2024.
- SILVA, E. Lugares de aprendizagem em espaços e tempos públicos: modos de ocupar a noite na cidade de Porto Alegre, RS. In: SBECE – SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7, 2018, Canoas. *Anais... Canoas*: Ulbra, 2018. p. 1-15. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495663418_ARQUIVO_LUGARESDEAPRENDIZAGEM30MLREVISADOPARASBECE2017.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.
- SILVA, J. D. L. *Trajetória do Teatro Experimental do Negro: uma busca por novos caminhos comunicacionais*. Goiânia, 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás.
- SILVA, L. N. da. *O Conservatório Dramático Brasileiro: teatro, moralidade e os ideais de desenvolvimento das letras e da nação no século XIX*. Rio de Janeiro: UFF, [s.d.]. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem08/C08026.doc. Acesso em: 4 set. 2022.
- SOUM, C. Etienne Decroux e a mímica corporal dramática. *Revista Mimus*, ano 1, n.1. p.1-27. Disponível em: <http://www.mimus.com.br/corinne2.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.
- SOUZA, C. M. B. Ziembinski – O encenador dos tempos modernos: a análise das suas produções na crítica teatral de Décio de Almeida Prado. *Outros Tempos*, São Luís, v.9, n.14, 2012. p.17-31. Disponível em: <https://www.>

- outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/8. Acesso em: 28 ago. 2022.
- STANISLAVSKI, C. *Minha vida na arte*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.
- TAYLOR, D. *O arquivo e o repertório – Performance e memória cultural nas Américas*. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis, Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- TAYLOR, D. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- TEATRO de Brinquedo. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399338/teatro-de-brinquedo>>. Acesso em: 8 set. 2022. Verbete da Enciclopédia.
- TELESI, S. F. A criação coletiva do teatro. *Urdimento*, Florianópolis, v.1, n.2, Florianópolis, p.13-21, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101021998013/6674>. Acesso em: 6 set. 2022.
- TELESI, S. F. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. *Repertório – Teatro e Dança*, Salvador, ano 14, n.16, p.11-23, 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5391>. Acesso em: 6 set. 2022.
- TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.10, p.91-98, dez. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 Ago. 2022.
- TOLEDO, M. A. A *Gaivota* de Tchekhov e sua encenação por Stanislavsky. *Fragmentos*, Florianópolis, n.1, p.258-272, jan.-jun. 1986. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/4741/4012>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- TOPORKOV, V. *Stanislavski ensaia: memórias*. Trad. Diego Moschkovich. São Paulo: É Realizações, 2016.
- TORRES NETO, W. L. A turnê do teatro Louis Jovet no Rio de Janeiro e São Paulo. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, anos 9-10, n.10-11, 2001-2002. p.118-134. Disponível em: https://www.academia.edu/10244621/A_TURN%C3%8A_DO_TEATRO_LOUIS_JOVET_NO_RIO_DE_JANEIRO_E_S%C3%83O_PAULO. Acesso em: 4 set. 2022.
- TROTТА, R. O teatro brasileiro: décadas de 1920-30. In: BRANDÃO, T. (Org.). *O teatro através da história*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. v. 2. p.11-137.

- VÁSSINA, E. “Nenhum manual ou gramática da arte teatral”: alguns apontamentos sobre a formação do sistema de Stanislávski. *Folhetim*, 30, Rio de Janeiro, p.34-43, 2013. Disponível em: http://www.pequenogesto.com.br/wp-content/uploads/2013/10/02_folhetim30_web_tela.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.
- VERONEZE, A. Sadi Cabral: dançarino, compositor, ator e diretor. *Brasil – Memória das Artes*, Atores do Brasil. Funarte, s.d. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/sadi-cabral-dancarinocompositorator-e-diretor/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- WAIN, A. Myth, archetype and the neutral mask: Actor training and transformation in light of the work of Joseph Campbell and Stanislav Grof. *International Journal of Transpersonal Studies*, Califórnia, v.24, n.1, p.37-47, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2005.24.1.37>. Acesso em: 4 set. 2022.
- WATSON, I. *Negotiating Cultures, Eugenio Barba and the Intercultural Debate*. Manchester: Manchester University Press, 2002.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WU, R. A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer. *Anos 90*, Porto Alegre, v.11, n.19-20, p.169-198, jan.-dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/download/6355/3806>. Acesso em: 11 set. 2022.
- ZALTRON, M. A. Stanislavski e Sulerjittski. *Sala Preta*, São Paulo, v.19, n.1, 2019. p.217-228. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/11251/1637>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- ZANETTI, A. De Nova Iorque ao teatro de Arena de São Paulo. Alguns encontros e desencontros de Augusto Boal com o teatro de Bertolt Brecht. *Pitágoras 500*, Campinas, n.10, v.2, p.29-40, 2016. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/view/780/844>. Acesso em: 8 set. 2022.
- ZANK, C.; RIBEIRO, J. A. R.; BEHAR, P. A. O significado de crítica e sua relação com a concepção de educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, p.851-877, 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/zank-ribeiro-behar.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição Editora Unesp Digital: 2024

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial

Marcos Keith Takahashi (Quadratim)

Edição de texto

Lucas Lopes

Imagem de capa

Cena do espetáculo *Dostoiévski Trip*, 2017.

Foto de Cacá Bernardes

Editoração eletrônica

Arte Final

Os onze ensaios aqui reunidos abordam diferentes facetas da discussão sobre o fazer de atores e atrizes. Produzidos entre 2017 e 2023, pretendem desenhar uma teoria da atuação que dialogue com outras instâncias da teoria teatral – história, estética, crítica, metodologia, processos criativos e pedagogia – ao mesmo tempo que se distanciem de uma pretensão universalizante.

Examinando a arte atoral em contracenação com outras funções da criação cênica (direção, dramaturgia, recepção e ensino-aprendizado), os textos refletem a experiência de atuação no Brasil contemporâneo. Nutridos pela curiosidade sobre o que transborda as fronteiras das relações entre os saberes canônicos da tradição euro-ocidental, a problemática das matrizes de atuação modernas e as reinvenções nacionais na perspectiva das poéticas atorais, estes escritos abrem fissuras na discursividade crítica sobre a cena, diante de enunciações que emergem em atrito com o já estabelecido.

Lucia Regina Vieira Romano, atriz e pesquisadora, é bacharel em Teoria do Teatro pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), doutora em Artes Cênicas pela ECA/USP e pesquisadora PQ-CNPq. Atua como docente do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) nos cursos de graduação e pós-graduação. Tem interesse pelas questões sobre atuação, performance, corporeidade, políticas de identidade, teatro feminista e processos criativos. Co-coordena o GT Mulheres da Cena, da Abrace, e o Grupo de Pesquisa Poéticas da Atuação, do CNPq. Além de editora do periódico *Rebento*, é autora dos livros *Teatro do corpo manifesto* (Editora Perspectiva) e *De quem é esse corpo?* (Editora Unesp). Fundadora dos grupos teatrais Barca de Dionisos e Teatro da Vertigem, atua na Cia. Livre (São Paulo).